T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİ DESTEKLEYİCİ ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN VE VELİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

DİLAN KENANOĞLU TÜRKMEN

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. YEŞİM FAZLIOĞLU

EDİRNE-2025

Tezin Adı: Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların ve Velilerin Bireysel Farklılıklara İlişkin Görüşlerine Etkisi

Yazar Adı: Dilan KENANOĞLU TÜRKMEN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı okul öncesi eğitime devam etmekte olan okul öncesi dönem çocukları ve velileri için hazırlanmış olan çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler ile bu dönem çocukların ve velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşünü ortaya koymaktır. Bu amaçla karma desenle tasarlanan araştırmada veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ili Eğil ilçesinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul bünyesindeki anasınıflarına devam etmekte olan çocuklar ve ebeveynlerinden toplanmıştır. Çalışma grubunu, çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 60 çocuk (30 deney ve 30 kontrol) ve bu çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Deney sürecinde araştırmacı tarafından geliştirilen Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler 10 hafta ve haftada iki gün olacak şekilde uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni "bireysel farklılıklara ilişkin bakış", bağımsız değişken ise "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"dir. Veri toplama aracı olarak; Farklılıklara Saygı Ölçeği, Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği, Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analiz sürecinde Bağımsız Gruplar t-Testi ve Bağımlı Gruplar t-Testi; nitel verilerin analizinde ise Betimsel Analiz ve İçerik Analizinden yararlanılmıştır. Çalışmanın nicel bulgularında Farklılıklara Saygı Ölçeği, Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği, Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği toplam puanlarında sontest lehine anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"in okul öncesi dönem çocukların bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri üzerinde olumlu yönde etkisinin olduğunu ortaya koymaktadır. Çalışmanın nitel bulgularına göre "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"in ebeveynlerin bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlü eğitim, bireysel farklılıklar, okul öncesi dönem, aile katılımı

Title of the thesis: The Effect of Multicultural Education-Supporting Activities on Preschool Children's and Parents' Opinions on Individual Differences

Author: Dilan KENANOGLU TURKMEN

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the views of pre-school children and their parents regarding individual differences through multicultural education supporting activities that are prepared for preschool children and their parents. For this purpose, in the reseacrh designed with a blended learning data were collected from the children (and their parents) attending kindergartens within the primary school affiliated to the Ministry of National Education of Eğil district, Diyarbakır province in the 2023-2024 academic year. The study group consists of 60 children (30 for experimental and 30 for control) and their parents who agreed to participate in the study voluntarily. During the research process, Multicultural Education Supporting Activities developed by the researcher were applied for 10 weeks and twice in each week. The dependent variable of the research was "perspective on individual differences" and the independent variable was "Activities to Support Multicultural Education". As a data collection tool; respect for individual differences scale, views on different cultures family scale, views on different cultures teacher scale, personal information form and semi-structured parent interview form were used. In the analysis process of quantitative data, Independent Groups t-Test and Dependent Groups t-Test were used; Descriptive Analysis and Content Analysis were applied in the analysis of qualitative data. In the quantitative results of the study, it was concluded that there were significant differences in favor of the post-test in the total scores of the respect for individual differences scale, views on different cultures teacher scale, and views on different cultures family scale. This result reveals that "Activities that Support Multicultural Education" have a positive impact on preschool children's views on individual differences. Moreover, according to the qualitative findings of the study, it can be concluded that "Activities that Support Multicultural Education" have a positive impact on parents' views on individual differences.

Key Words: Multicultural education, individual differences, preschool period, family participation

ÖNSÖZ

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam etmekte olan okul öncesi dönem çocukları ve velileri için hazırlanmış olan çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler ile bu dönem çocukların ve velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşünü ortaya koymayı amaçlamıştır.

Doktora sürecine başladığım andan itibaren akademik anlamda ufkumu genişleten, yoluma ışık tutan, her anlamda desteğini hissettiren ve öğrencisi olmaktan her zaman kendimi şanslı hissettiğim değerli hocam Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'na teşekkürlerimi ve saygılarımı sunuyorum.

Doktora tez izleme komitesinde ve tez savunmamda yer alarak tezime katkılarını sunan ve yol gösteren kıymetli hocalarım Doç. Dr. Şenay BULUT PEDÜK ve Doç. Dr. Ezgi AKŞİN YAVUZ'a teşekkür ederim.

Doktora tez savunma sınavımda yer alarak değerli görüşlerini paylaşarak katkı sağlayan Prof. Dr. Belma TUĞRUL ve Doç. Dr. Elvan ŞAHİN ZETEROĞLU'na teşekkür ederim.

Doktora süresince bana yol arkadaşlığı yapan ve süreci benimle paylaşan canım arkadaşım Sezen HASKUKA'ya teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde çalışmaya katılan çocuklara, velilere, okullarda görev yapan öğretmenlere ve okul idarelerine teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan, desteğini esirgemeyen, bu süreci benimle paylaşan canım eşim Mehmet'e ve canım aileme teşekkür ederim.

Dilan KENANOĞLU TÜRKMEN

EDİRNE, 2025

İÇİNDEKİLER

ÖZET ..... **I**

ÖNSÖZ ..... **III**

ŞEKİLLER LİSTESİ ..... **VIII**

GRAFİKLER LİSTESİ ..... **VIII**

TABLOLAR LİSTESİ ..... **VIII**

KISALTMALAR LİSTESİ ..... **X**

BÖLÜM I. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Problem Cümlesi 4

1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları 4

1.4. Araştırmanın Önemi 5

1.5. Çalışmanın Sayıltıları 8

1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları 8

1.7. Tanımlar ve Değişkenler 9

BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kültür 9

2.1.1. Kültürün Tanımı ve Önemi 10

2.1.2. Kültürün Özellikleri 11

2.1.3. Kültürün Öğeleri 12

2.1.4. Kültürel Süreçler 15

2.2. Çok Kültürlülük 17

2.2.1. Çok Kültürlülüğün Tanımı ve Önemi 17

2.2.2. Çok Kültürlülüğün Tarihi 19

2.2.3. Çok Kültürlülüğün Boyutları 20

2.2.4. Dünya'da ve Türkiye'de Çok Kültürlülük 22

2.3. Çok Kültürlü Eğitim 25

2.3.1. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi 25

2.3.2. Çok Kültürlü Eğitimin Amacı 26

2.3.3. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları ve Temel İlkeleri 28

2.4. Okul Öncesi Eğitim, Çok Kültürlülük ve Bireysel Farklılıklar 33

2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitim 35

2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Becerilerin Gelişimi 42

2.4.3. Çok Kültürlülük ve Bireysel Farklılıklara Saygının Okul Öncesi Eğitim Programına Yansıması 44

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 48

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar 49

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar 56

BÖLÜM III. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli 62

3.2. Uygulamanın Yapıldığı Ortam 64

3.3. Çalışma Grubu 65

3.4. Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı (ÇKEP) 68

3.5. Araştırmacının Rolü 75

3.6. Veri Toplama Araçları 75

3.7. Veri Toplama Süreci ve Analizi 78

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM

4.1. Nicel Verilerin Analizi 85

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 85

4.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 86

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 87

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 88

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 88

4.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 89

4.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 90

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 91

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 91

4.1.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 92

4.1.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 93

4.1.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 93

4.2. Nitel Verilerin Analizi 94

4.2.1. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 95

4.2.2. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 111

4.2.3. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum 122

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç 136

5.2. Tartışma 141

5.3. Öneriler 147

5.3.1. Araştırmacılar Yönelik Öneriler 147

5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler 148
5.3.3. Politika Yapıcılarına Yönelik Öneriler 149
KAYNAKÇA 150
EKLER 181
EK-1. Bilgilendirilmiş Onam Formu 181
EK-2: Katılım Kabul Formu 182
EK-3. Kişisel Bilgi Formu 183
EK-4. Etik Kurul İzni 186
EK-5. Araştırma İzni 187
EK-6. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu 188
EK-7. Farklılıklara Saygı Ölçek İzni 189
EK-8. Farklılıklara Saygı Ölçeği 190
EK-9. Farklı Kültürlere Bakış Aile ve Öğretmen Ölçeği İzni 191
EK-10. Farklı Kültürlere Bakış Aile ve Öğretmen Ölçeği 192
EK-11. Etkinlik Planı Örneği 193
EK-12. Etkinlik Görselleri 196
EK-13. Etkinlik Uygulama Tarihi, Etkinliğin İsmi, Teması ve Etkinlik Çeşidi 232

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Kültürün Özellikleri 11
Şekil 2. Kültürün Öğeleri 13
Şekil 3. Kültürel Süreçler 16
Şekil 4. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları (Banks, 2013). 28
Şekil 5. Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı İçeriği 74
Şekil 6. Araştırma Süreci 80
Şekil 7. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Öntest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları 96
Şekil 8. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları 99
Şekil 9. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Öntest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları 112
Şekil 10. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları 114
Şekil 11. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları 123
Şekil 12. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları 126

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 1. Çalışma Grupları 65

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen 63
Tablo 2. Kişisel bilgi formundan elde edilen değişkenlerin frekans, yüzde ve toplam bilgileri 65
Tablo 3. Etkinlik numarası, etkinliğin ismi, teması ve etkinlik çeşidi 69

Tablo 4. Betimsel İstatistikler 81
Tablo 5. Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 85
Tablo 6. Deney Grubu Çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 86
Tablo 7. Kontrol Grubu Çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 87
Tablo 8. Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Sontest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 88
Tablo 9. Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 88
Tablo 10. Deney Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış öğretmen Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 89
Tablo 11. Kontrol Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış öğretmen Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 90
Tablo 12. Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Toplam Sontest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 91
Tablo 13. Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 92
Tablo 14. Deney Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 92
Tablo 15. Kontrol Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları 93
Tablo 16. Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Sontest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları 94
Tablo 17. Öntest ve sontest deney grubu çocukların velilerinin görüşleri 101
Tablo 18. Öntest ve sontest kontrol grubu veli görüşleri 115
Tablo 19. Deney ve kontrol grubu sontest veli görüşleri 127

KISALTMALAR LİSTESİ

ÇKEP: Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı

FSÖ: Farklılıklara Saygı Ölçeği

FKBÖÖ: Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği

FKBAÖ: Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği

BÖLÜM I. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem cümlesi, amaç, önem, çalışmanın sayıltıları, çalışmanın sınırlılıkları, tanımlar ve değişkenler yer alacaktır.

1.1. Problem Durumu

Çok kültürlülük, etnik köken, ırk, dil, din, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş gibi değişkenler olarak tanımlanabilirken, bazı araştırmacılara göre ise yalnızca ırk değişkenine göre ele alınabilmektedir (Sue, Arredondo & McDavis, 1992; APA, 2002). Kavramsal olarak çok kültürlülüğe bakıldığında bir devlette birden fazla millete ait olan insanların bir arada yaşamasıdır (Kırkoğlu, 2014). Çok kültürlülük temel olarak bir toplumda insanların sahip oldukları farklılıkların bilinmesi, kabul edilmesi ve farklılaştırılmaması/ötekileştirilmemesi temeline dayanmaktadır (Aslan & Aybek, 2019). Çok kültürlülük vesilesiyle topluluklar farklı kültürlerle karşılaşır ve bu durum doğrultusunda çok kültürlülüğü anlarlar, açıklarlar ve yorumlarlar. Bu durum da çok kültürlülüğe karşı hoşgörülü ılımlı ve önyargısız bir bakış açısı geliştirmenin temellerini oluşturmaktadır (Kaya & Söylemez, 2014). Çok kültürlülük, farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarına ve farklı fikir alışverişlerinin gerçekleştiği aktarımlara ortam hazırlar. Çok kültürlülüğü kabul eden toplumlar, eleştirileri kabul eder, farklılıklar açısından birbirlerini eğitir, yol gösterir ve uygarlaştırır (Giddens, 1991). Çok kültürlü eğitim ise çok kültürlülüğün eğitimsel boyutunu ifade eder. Farklı kültürlerin bir arada olduğu ve tüm insanların eşit haklara sahip olarak saygı çerçevesinde aynı ortamda aynı eğitimi alması (Marangoz, Aydın & Adıgüzel, 2015), farklı durum ve olayları farklı bakış açılarıyla ele alarak nesnel bir şekilde yorumlayıp karar verebilme ve tek boyutlu bakış açısıyla olaylara bakmaktan kurtulma olarak tanımlanır (Parekh, 2002). Çok kültürlü eğitim; dil, din, cinsiyet, kültür, sosyal statü gibi değişkenlerin öğrencilerin öğrenme durumu üzerinde ne gibi etkilerin olduğuna bakar (Banks, 2013). Çok kültürlülük bilincinin edinmesi noktasında ise bireylere erken yaşlardan itibaren bu bağlamda farkındalık sağlanması önem arz etmektedir. Bilindiği üzere eğitim noktasında ilk aşama okul öncesi dönemdir. Okul öncesi dönem, yaşamın temeli olarak kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğun öğrenme hızı oldukça yüksek ve aynı yaş dönemindeki çocukların gelişimsel özellikleri ortak kabul edilmekle birlikte her çocuğun

kendine özgü farklılıklara sahip olduğu da bilinmektedir. Okul öncesi çocuğun bu dönem boyunca oldukça hızlı gelişim gösterdiği ve gelişimsel açıdan algılarının çevresine karşı açık olduğu kabul edilmektedir. Bu dönemde çocuğun gerekli temel becerilerini edinmede önemli bir dönemdir. Çocukların dil, bilişsel, fiziksel gelişim ve sağlık, sosyal duygusal gelişim ve değerler gibi gelişimsel alanlarda çok boyutlu desteklenmesi ve geniş bir bakış açısının edindirilmesi gerekmektedir (MEB, 2024).

Alanyazın incelendiğinde okul öncesi ve erken çocukluk döneminde çok kültürlü eğitim bağlamında ele alınan yurtiçi çalışmaların (Şentuna, 2011; Aktın, Karakaya, Türk & Aslan, 2015) sınırlı olduğu ve çok kültürlü eğitim alanında yapılan çalışmaların genellikle öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara yoğunlaşıldığı (Kaya & Söyleme, 2014; Taştekin, Bozkurt-Yükçü, İzoğlu, Güngör, Işık-Uslu & Demircioğlu, 2016; Aslan, 2017; Aslan & Kozikoğlu, 2017; Sezer & Kahraman, 2017; Kervan, 2017; Güngör, Buyruk & Özdemir; 2018; Kimzan & Arıkan, 2018; Ateş, 2021) görülmüştür. Bu çalışmalar öğretmen ve öğretmen adaylarının genel olarak çok kültürlü eğitime karşı sahip oldukları tutumlara yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucunu ortay koyan çalışmalar (Çoban, Güney Karaman & Doğan, 2010; Demircioğlu & Özdemir, 2014; Engin & Genç, 2015) varken öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime karşı tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılık gösterdiği (Polat, 2009; Kimzan & Arıkan, 2018) ve göstermediği (Tortop, 2014) çalışmalar da yer almaktadır. Yapılan nicel araştırmalar genelde öğretmen ve öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime olan bakışın olumlu olduğunu ortaya koymuştur ancak yurtiçi ve yurtdışında yapılan nitel çalışmalara bakıldığında farklı tutumların ortaya konulduğu görülmektedir (Gorski, Davis & Retter, 2013; Ünlü & Örten, 2013; Tarım, 2016). Çok kültürlülük bağlamında alan yazın incelendiğinde yurtdışında yapılan çalışmaların yurtiçinde yapılan çalışmalara oranla fazlalık gösterdiği tespit edilmiştir (Samuels, 1994; Jae-Kyung, 2000; Walters, 2007; Yenlin Miranda, 2008; Park, 2010; Phoon, Abdullah & Abdullah, 2013; Bartelo, 2014; Park, 2014; Huh, Choi & Jun, 2015; Vittrup, 2016; Guo, 2017; Abdullah & Abdullah, 2018; Aragona-Young & Sawyer, 2018; Pourdavood & Yan, 2020; Zain, Basir & Mustafa, 2020; Ng, Chai, Chan & Chung, 2021). Yurtdışı alanyazın incelendiğinde okul öncesi ve erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin tutumlarını ortaya koyan

çalışmalar (Phoon, Abdullah & Abdullah, 2013; Huh, Choi & Jun, 2015; Vittrup, 2016; Aragona-Young & Sawyer, 2018), öğretmen adaylarının çok kültürlülük bağlamında yeterlik algısı ve deneyimleriyle ilgili çalışmalara (Barry & Lechner, 1995; Neuharth-Pritchett, Reiff & Pearson, 2001; Cherng & Davis, 2019; Nganga, 2020; Kutluca & Shpengi, 2024)) ve uygulamaya yönelik çalışmalara (Correa, Hudson & Hayes, 2004; Bell, Horn & Roxas, 2007; Zozakiewicz & Rodriguez, 2007; Jun, 2016) yer verildiği görülmüştür. Bireysel farklılıklar bağlamında yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalarına bakıldığında okul öncesi çocuklarla yapılan çalışmalara (Prasanna, Anakkathil Anil, Bajaj & Bhat, 2024; Yıldız, 2024; Aydın Kılıç, 2023; Kılıçkaya, 2023; Pektaş, 2022; Nguyen, 2022; Curenton, Rochester, Sims, Ibekwe-Okafor, Iruka, García-Miranda & Whittaker, 2022; Rizzo, Green, Dunham, Bruneau & Rhodes, 2022; Zain, Basir & Mustafa, 2020; Yıldız, 2019; Yüksek Usta, 2029; Özkabak Yıldız, 2018; Eren, 2015; Şentuna, 2011), ilkokul ve ortaokul çocuklarıyla yapılan çalışmalara (Akça, 2024; Gülüm, 2021; Kanatlı Öztürk, 2018; Topçubaşı, 2015), program uygulanarak bireysel farklılıklara ilişkin tutumları ölçen çalışmalara (Prasanna, Anakkathil Anil, Bajaj & Bhat, 2024; Aydın Kılıç, 2023; Pektaş, 2022; Nguyen, 2022; Dimici, 2021, Gülüm, 2021; Yıldız, 2019; Yüksek Usta, 2019; Özkabak Yıldız, 2018; Kanatlı Öztürk, 2018; Topçubaşı, 2015; Eren, 2015; Özkarabacak, 2013; Şentuna, 2011) ve ailelerin dahil oldukları çalışmalara (Kılıçkaya, 2023; Pektaş, 2022; Ornaghi, Conte & Grazzani, 2020; Özkabak Yıldız, 2018; Park, 2016; Özkarabacak, 2013; Aboud vd., 2012) yer verilmiştir. Ancak okul öncesi dönemde çok kültürlülüğün bireysel farklılıklar bağlamında çocuklar üzerindeki etkilerini inceleyen herhangi bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu açıdan okul öncesi çocuklarının bireysel farklılıklara karşı daha olumlu tutum geliştirmesini, ayrım yapmadan ve önyargısız olarak insanlara yaklaşımın destekleneceği düşünülen çok kültürlü eğitim bağlamında etkinliklerin hazırlanıp uygulanması planlanmıştır. Uygulanan etkinlik uygulamalarında çok kültürlülük bağlamında ele alınan durum çocuğun bireysel farklılıklara hoşgörülü ve ılımlı bir şekilde yaklaşımını kolaylaştıracak Türkçe, matematik, fen, sosyal, sağlık, müzik ve sanat kazanımları ile ilgili etkinlikler oluşturularak planlanmıştır. Bu çalışma çok kültürlülük anlamında bireysel farklılıklara farkındalığı okul öncesi dönemden başlayarak oluşturmak, kültürel anlamda aktarımlarda bulunmak, spesifik bir konuda etkinliklerin hazırlanıp uygulanmasını yaygınlaştırmak, çok kültürlülük ve boyutu olan bireysel farklılıklar üzerine düşünülmesini ve tartışılmasını sağlama

noktasında önem taşımaktadır. Ayrıca çok kültürlülük ve farklılıklar bağlamında yapılan çalışmaların incelenmesi ve 2025 yılı ve öncesinde yapılan çalışmaların gözler önüne serilmesi açısından da önem teşkil etmektedir.

Bu bağlamda okul öncesi dönem çocuklarıyla çalışan eğitimciler ve araştırmacıların okul öncesi dönem çocuklarının çok kültürlülüğü nasıl algılayıp anlamlandırdığını ve çok kültürlülüğün bu doğrultuda bireysel farklılıklara karşı tutumlarına etkisi ve okul öncesi eğitiminde nasıl ve ne şekilde etkin bir öğrenme aracı olarak kullanılabileceğini görmek için araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi "Okul öncesi eğitimde uygulanan çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların ve velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşünü etkilemekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.

1.3. Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçları

Bu araştırmada okul öncesi eğitime devam etmekte olan okul öncesi dönem çocukları ve velileri için hazırlanmış olan çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler ile bu dönem çocukların ve velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşünü ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın alt amaçları ise:

1. Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planına (ÇKEP) katılan (deney grubu) ve Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planına (ÇKEP) katılmayan çocukların (kontrol grubu) farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Deney grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

5. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
6. Deney grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
7. Kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
8. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
9. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
10. Deney grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
11. Kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
12. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
13. Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sonteste göre nasıldır/nasıl değişim göstermiştir?
14. Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sonteste göre nasıldır/nasıl değişim göstermiştir?
15. Deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri sonteste göre nasıldır/nasıl değişim göstermiştir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Çeşitliliklerin çoğaldığı günümüzde, farklılıklara karşı hoşgörü ve duyarlı olma önem kazanmış bir konudur. Son dönemlerde küreselleşmenin hızlandığı dünyamızda farklı kültürleri bilen, farklı kültürlerle iletişim kurabilen veya kurmaya hazır, çevresinde bulunan çeşitliliklere karşı duyarlı, önyargısız, demokratik ve hoşgörülü bireylerin yetiştirilmesi oldukça önemlidir (Ar Toprak, 2008). Farklı ülkelerde olduğu gibi eğitim ortamlarında artan çeşitlilik ülkemizde de kendini göstermekte ve bu bağlamda eğitim ortamlarındaki çeşitliliğin gelmesi ile erken

müdahale gereklilik halini almıştır (Gormley, Phillips & Gayer, 2008). Erken müdahalelerin okul öncesi dönemde bulunan çocukların farklılıklar konusunda daha duyarlı ve bilinçli olmalarını, başka bireylerin kültürlerine ve değerlerine saygı göstermeleri ve bu çocukların farklı bireylerin birarada nasıl ve ne şekilde çalıştıklarını anlayıp anlamlandırmalarına olanak sağlamaktadır (Simangan, 2012). Bu bağlamda çok kültürlülüğün yer aldığı dünyada büyüyen çocukların kültürel farkındalık, kabullenme gibi konularda desteklenmesi oldukça önemlidir. Ayrıca farklı kültürel geçmişten gelmiş olan çocuklar için yapılacak uygulamalara ek olarak bireysel farklılıklara saygılı ve çok kültürlülük bağlamında tutum geliştirmek okul öncesi dönem çocuğu için oldukça önemli bir durumdur.

Okul öncesi dönemde çocuk, çevresini keşfetmeye meraklıdır. Bu dönemde çevresini araştırmaya, tanımaya başlar ve çevresindeki diğer bireylerle iletişime geçmeye istekli olur. Çocuk bu dönemde toplumun değer yargılarını ve kültürel yapılarını öğrenmeye başlayarak bu doğrultuda davranış sergilemeye başlayabilmektedir (Çiftçi & Sucuoğlu, 2012). Davranışın şekillenmeye başladığı bu dönemde çocuklara uygun rehberlik desteği sağlanarak ve uygun eğitim fırsatları sunularak gelişimlerinin tüm aşamaları desteklenebilir (Ekmişoğlu, 2007). Eğitimin amacı etkin bireylerin yetişmesini sağlamaktır. Eğitim süreci içerisinde çocuğun kendini geliştirmesi, kendi bireyselliğine zarar vermeyecek şekilde toplumla bütün halde ve toplumun gelişmesini desteklemelidir (Üner, 2011).

Farklılıkların birlikte yaşadığı günümüzde bireylerin sorun yaşamadan hoşgörüyle birarada yaşamaları, iletişim kurmaları, farklılıklar karşısında anlayışlı olabilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Farklı geçmişe, kültüre, inanca sahip insanlar toplumun farklı alanlarında karşılaşmakta ve birlikte yaşamaktadırlar (Kanatlı Öztürk, 2018). Parekh (2002), bireylerin saygılı bir şekilde birlikte yaşamalarının iyi bir eğitimden geçtiğini savunmaktadır. Çocukların, farklı görüşlerine, inançlarına ve farklı deneyimlerini açmaları, diğer kültürlerin benliklerine girmeleri, dünyayı farklı bireylerin gözünden görmeleri, yeterlikleri ve yetersizlerini görmeleri iyi bir eğitimle olur (Parekh, 2002). Bu açıdan bakıldığında çok kültürlü eğitimin ve çok kültürlülüğün değerinin ne düzeyde olduğu ortaya çıkmaktadır. Çok kültürlü eğitimin temeline bakıldığında bireyin farklı kültüre ve etnik kökene sahip insanları tanıması, hoşgörü ve saygı çerçevesinde yaklaşmasını sağlamaktadır (Rhoads, 1995; Tutkun & Aksoyalp, 2010).

Türkiye, geçmişten günümüze göçlerin yoğun olarak yaşandığı bir ülke olmuştur. Özellikle son yıllarda farklı etnik gruptan bireylerin sayılarının artması sonucunda bu bireylerin birarada yaşamaya başladığı gözlemlenmektedir. Bu şekilde farklılıklara sahip bireylerin birarada yaşaması iş bulma, barınma, eğitim gibi sorunlarla birlikte ailelerin ve çocuklarının farklı grupta olan insanlara karşı önyargılar geliştirebilmesi durumu orta çıkabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukların birbirlerine karşı önyargı ile yaklaşmalarına ve bu şekilde bir tutum geliştirmelerine neden olabileceklerdir. Bu bağlamda ilerleyen yıllarda kendilerine ve diğer bireylere karşı farkındalıkları düşük düzeyde, kalıplaşmış önyargılara sahip bireyler olmaları gibi sonuçları da doğurabilecektir. Oysa toplumun birarada barış ve huzur içerisinde yaşaması erken çocukluktan itibaren bu bilincin oluşturulmasına bağlıdır (Güven, 2005; Bigler &Lieben, 1993; McKown & Weinstein, 2003). Almanya, Kanada, ABD, Avustralya, İngiltere, Çin, Japonya gibi ülkelerde çok kültürlülük, ayrımcılık karşıtı veya bireysel farklılıklara saygı noktasında okul öncesi dönemde programlar uygulanmaktadır (Aydın, 2013; Aslan & Aybek, 2019; CSC, 2022; State Ethnic Affairs Commission of PRC, 2014; Sangay, 1998; Chiarello, 2021). Türkiye'de çalışma kapsamında bireysel farklılıklara saygı, ayrımcılık karşıtı gibi konuların farklı açılardan ele alındığı ve program/etkinlik olarak uygulandığı çalışmalara yer verilmiş (Aydın Kılıç, 2023; Pektaş, 2022; Dimici, 2021; Yıldız, 2019; Yüksek usta, 2019; Özkabak yıldız, 2018; Kanatlı Öztürk, 2018; Topçubaşı, 2015) ve okul öncesi eğitim programı dahilinde öğrenme çıktıları ve kazanımlar (MEB, 2013; MEB, 2024) yer almaktadır. Çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar özelinde herhangi bir programa rastlanılmamıştır. Bu bağlamda ülkemizde çok kültürlülük başlığı altında bireysel farklılıkların uygulanması aşamasında bir programın sunulması önemli görülmektedir.

Çocukların ön yargıları ve farklılıkları kabul etmeme durumunu erken yaşlarda edindikleri göz önüne alındığında hazırlanan Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin (ÇKEP) okul öncesi dönem çocukları için uygulanması önem arz etmektedir. ÇKEP'nin beraberinde çocuğu tüm gelişim yönleriyle desteklemeyi amaçlayan, farklılıklara karşı bilinçli, diğer bireylerin haklarına karşı saygı duyan, empati becerisine sahip ve sorumluluk sahibi bireylerin yetişmesi aşamasında etkili olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmaların çok kültürlülük, bireysel farklılıklara saygı, ayrımcılık karşıtı olduğu, bu konularda farkındalık oluşturma, var olan görüşü ortaya çıkarma amacıyla yapıldığı görülmüştür. Ancak çok kültürlülüğü, bireysel farklılıkları, çocukları ve aileleri bir eğitim planı dahilinde toplamış, çok kültürlülük ve bireysel farklılıkların amaçlarını kapsayan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bu araştırmanın sonuçlarının alan yazına ve konu ile ilgili çalışmalara katkı sağlayacağı ön görülmektedir.

Çalışmayı önemli kılan bir diğer durum ise yöntemdir. Çalışmada nitel ve nicel verileri ortaya koyan karma desenden yararlanılmıştır. Bu şekilde ÇKEP'nin çocuklar ve ailelere etkisi ayrıntılı ve bütüncül bir şekilde değerlendirilmiştir. Bu durum ÇKEP'nin çocuklara ve ailelerine olan etkisini geniş bir bakış açıyla ele alınmasına olanak tanımıştır.

1.5. Çalışmanın Sayıltıları

- Araştırmada kullanılacak olan veliler için yarı yapılandırılmış görüşme formu, farklı kültüre bakış öğretmen ölçeği, farklı kültüre bakış aile ölçeği ve farklılıklara saygı ölçeği okul öncesi dönem çocuklarının ve velilerinin bireysel farklılıklar hakkında görüşünü ölçme yeterliliğine sahip olacağı,
- Çocukların, velilerin ve öğretmenlerin veri toplama aracında yer alan soruları dikkatle dinleyerek ve inceleyerek, gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevaplar verecekleri,
- Deney ve kontrol grubunun kontrol altına alınamayan diğer değişkenlerden (zaman, mekân vs.) eşit derece etkileneceği varsayılmıştır.

1.6. Çalışmanın Sınırlılıkları

- Araştırma 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinin Eğil ilçesinde bulunan MEB'e bağlı ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfına devam eden 60 (30 deney grubu, 30 kontrol grubu) çocuk ve bu çocukların velileri ile
- Ulaşılan kaynaklar ile
- Amaç ve alt amaçlar ile
- Bireysel farklılıklara karşı çocukların bakış açılarını değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan veliler için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile

- Çocukların bireysel farklılıklara karşı görüşünü ne düzeyde değiştiğini ortaya koymak amacıyla kullanılan farklılıklara saygı ölçeği ile
- Çocukların farklı kültürlere karşı görüşünü ortaya koymak amacıyla kullanılan farklı kültüre bakış öğretmen ölçeği ve farklı kültüre bakış aile ölçeği
- Çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar ve Değişkenler

- *Bağımlı Değişken:* Bireysel farklılıklara ilişkin bakış
- *Bağımsız Değişken:* Çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinlikler
- *Bireysel Farklılık:* Fiziksel görünüş, psikolojik yapı, zihinsel yapı, toplumsal yapı, kültürel yapı, yeterlilikler-yetersizlikler, değerler, din, dil vs. açısından bireylerin birbirlerine göre farklılık göstermesidir (Santrock, 2018; Şahin, 2018).
- *Çok Kültürlülük:* Çok kültürlülük aynı veya farklı coğrafyalarda yaşayan bireylerin sahip oldukları çok sesli bir düşünce sistemi, farklı değerleri savunma biçimi ve farklı bakış açılarına/tutumlara sahip olma şeklidir (Kervan, 2017).
- *Çok Kültürlü Eğitim:* Farklı kültürlerin bir arada olduğu ve tüm insanların eşit haklara sahip olarak saygı çerçevesinde aynı ortamda aynı eğitimi almasıdır (Marangoz, Aydın & Adıgüzel, 2015).
- *Veli (ebeveyn):* TDK (2019)'ya göre veli (ebeveyn), anne ve babayı kapsayan kelime bütünüdür.
- *Aile:* Aralarında akrabalık ilişkisi olan ve aynı soydan gelen kişilerin oluşturduğu topluluğa denir (TDK, 2019).

BÖLÜM II. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kültür

Kültür kavramı için alan yazın tarandığında geçmiş zamanlardan günümüze kadar pek çok millet, topluluk, zamanda farklı yorumlanmıştır. Kültür, farklı açılardan ele alınmış ve farklı alanların araştırma konusu olmuştur. Bu bağlamda kültür tanımı ve önemi, kültürün özellikleri, kültürün ögeleri ve kültürel süreçlere yer verilmeye çalışılmıştır.

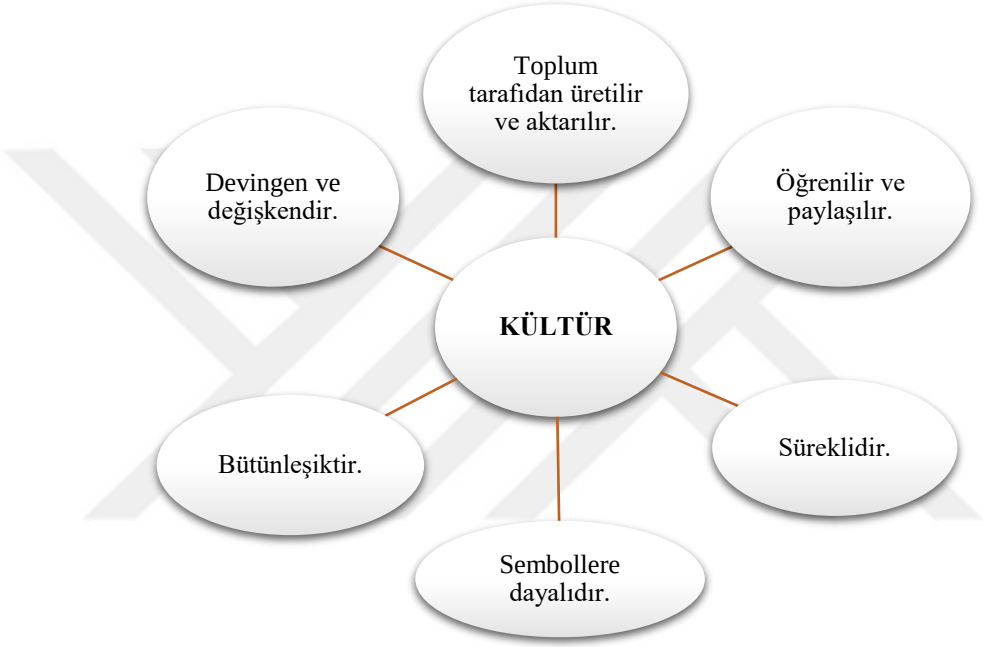
2.1.1. Kültürün Tanımı ve Önemi

Kültür kavramı birçok farklı kaynakta farklı tanımlara sahiptir. Kültür tanımının oluşturulmasında bir düşünce birliğinin sağlanamamasının sebebi olarak düşünürlerin ve bilim insanlarının farklı zamanlarda yaşamaları, farklı kültürel zenginliklere ve farklı bakış açılarına sahip olmalarından kaynaklandığı söylenebilir. Kültür en genel anlamda tanımlandığında toplumun yaşam tarzı ve insanların meydana getirmiş olduğu her şeydir (Taşdelen, 2015; Kongar, 2003). Türk Dil Kurumu (2019)'na göre kültür, tarihsel ve toplumsal gelişim sürecinde oluşturulan maddi ve manevi değerler doğrultusunda bunları ortaya çıkarmada ve sonraki nesillerde kullanılmak üzere insanların doğal ve çevresel egemenliğin sınırını gösteren araçların bütünüdür. Küçük (2011) ise kültürü insanların yaşam amacını ve toplumların en önemli özelliklerini (dil, din, ırk, değer vs.) içerisinde barındıran ve bu özelliklerden oluşan tutum ve davranışlar bütünü şeklinde tanımlamıştır.

Kişiler, birçok kültürel ortam içerisinde bulunmaktadır. İnsanların doğumundan ölümüne kadar geçen süreçte girdiği her ortamda (ev, okul, iş vs.) birçok kültürle karşılaşmaktadır. Bundan dolayı yaşam, kültürel bir öz olarak tanımlanabilir. Kültür, insanın sosyal hayatındaki yaşamında kendisine ait olan ifade biçimidir (Erdoğan, 1999). Diğer taraftan kültür bir etkileşim zemini, yaşamın farklı alanlarında kodları toplayan ve düzenleyen, değerlendirip son olarak sunan bir sistemdir (Bingöl, 1998). Bundan dolayıdır ki, kültür kişilerin, yaşam amacı, konuşma tarzı, dili, tutumları, davranışları, değerleri, inançları, kişilerle olan ilişkileri, giyimi, yaşam tarzı gibi sembollerin toplamıdır. Bu ele alınan kültürün sembollerinin paylaşma ve yaşama dereceleri ne düzeyde yüksek ve etkiliyse o derece etkili bir kültürden bahsedilebilir (Koçel, 2020). Kültür; birlikte yaşayan, birbirleriyle zamansal, mekânsal olarak bağları bulunan bireylerin oluşturduğu toplukların, kendilerinden önce yaşamış olan topluluklardan almış oldukları kültürel değerleri kendi yaşamları süresince çoğaltıp kendilerinden sonraki nesillere aktarmak üzere paylaştıkları maddi-manevi paydaşlardan ortaya çıkan insanların yarattığı ve tasarlamış olduğu birikimden oluşan bir bütün olduğundan dolayı kültür/kültürel değerler önemlidir.

2.1.2. Kültürün Özellikleri

Kültür tanımı itibari ile bazı özelliklere sahiptir. Bu özellikler de tüm dünya tarafından kabul görür. Bunun nedeni ise bireylerin yaşadığı coğrafya, konuştukları dil, inandıkları din, semboller, tutumlar, değerler ne olursa olsun aynı özellikler çerçevesinde şekillenip kültürleri yaşatması ve yansıtmasıdır (Ekinci, 2019).



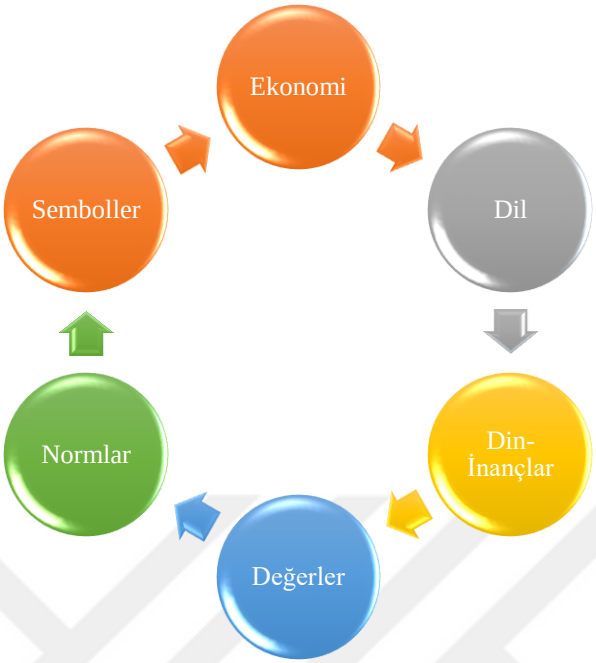
Şekil 1. Kültürün Özellikleri

Kültür, bir toplum tarafından üretilen ve aktarılan bir sistemdir. Kültür, ortak bir toprağa, dile sahip olan ve ortak amaçlar uğruna çaba gösteren insanlardan oluşur. Toplum, dil, inanç, değer vs. olmadan kültürden bahsedilmesi mümkün değildir (Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008; Şişman, 2014). Kültürün içerisinde barındırdığı öğelerin kuşaktan kuşağa aktarılması yoluyla kültürel devamlılık sağlanır, öğrenilir ve paylaşılır. Bireyler, içerisinde yaşadıkları toplumun kültürünü gözlem yaparak, dinleyerek, taklit ederek ve etkileşimde bulunarak öğrenirler. Ailede başlayan kültürel süreç, yaşam boyu devam ederek bulundukları toplumun kültürünü tamamen edinmeseler bile önemli ölçüde paylaşıp öğrenirler. Buna ek olarak kendilerine ait kültürel özellikleri de diğer bireylere yansıtırlar (Güvenç, 2015a;

Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008). Bu aktarılan kültürün farklı toplumlarda kendine ait bir tarihi bulunmakta ve bu kültürü edinmek için bireylerin tarihsel süreç üzerinde durmaları oldukça önem arz etmektedir. Çünkü kültür; geçmiş, şimdi ve gelecek arasında bulunan bağı ortaya koymada bir köprü görevini görmektedir (Şişman, 2014; Wulf, 2015). Bu bağ sembollerden oluştuğu gibi kültürün en önemli sembolü olarak dil kabul edilir, insanlar kültürlerini dil aracılığıyla nesilden nesile aktarır ve bu aktarım olurken toplum üyeleri birbirleriyle etkileşim içerisinde olurlar (Bozkurt, 2007; Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008). Kültürün bütünleştirici bir özelliğinin olduğu tüm toplumlar tarafından kabul edilen bir gerçektir (Şişman, 2014). Bu gerçeğe bakıldığında kültürün farklı yapıları karşımıza çıkmaktadır. Bu yapılar; toplumsal yapı, alt yapı ve üst yapı olmak üzere üç sınıfa ayrılmıştır. Toplumsal yapı; toplumdaki bireyleri bir arada tutan ilişkiler (aile, kurum politika vs.), alt yapı; ekonomik temeller, geçim yöntemleri vs., üst yapı ise değerler, inançlar, tutumlar ve görüşler bütünüdür. Bu üç yapının bütünleşik bir şekilde bir arada bulunması kültürel sistemin parçasını oluşturur. Öte yandan kültür devingen ve değişkendir. Kültür, diğer biyolojik ve sosyal organizmalar gibi çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu yapılar; mekân, zaman, ekonomi, sosyal durum ve yaş gibi faktörlerden oluşmakta ve sürekli bir değişim içerisinde bulunmaktadır (Gay, 2014). Dolayısıyla kültür edilgen bir yapıya sahip değildir. Etkin bir anlam geliştirme süreci, her zaman yeniden yapılandırılan ve tanımlandırılan özelliklere sahiptir (Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008; Parekh, 2002).

2.1.3. Kültürün Öğeleri

Kültür kendi içinde birtakım parçaların birleşmesi sonucu oluşur. Bu parçalar her toplumun kültüründe birbirinden farklı olabilecekken temel olarak ortak kültürel öğeleri barındırmaktadır. Maddi ve manevi olan bu öğelerin çoğunluğu evrensel olarak kabul edilir. Kültürün bu maddi ve manevi öğeleri toplumun ve bireylerin var olma nedenleri olarak ele alınmaktadır (Billington, Strawbridge, Greensides, Fitzsimons, 2015; Thomas ve Inkson, 2017). Kültürün öğeleri şekil 2'de de gösterildiği gibi ekonomi, dil, din-inançlar, değerler, normlar, semboller ve tutumlardan oluşmaktadır.



Şekil 2. Kültürün Öğeleri

Kültürün ele aldığı öğeler tanımlandığında;

Ekonomi; farklı ülkelerde, farklı bölgelerde bulunan toplumlar ve bireyler farklı ekonomik yapıya sahiptir. Bu oluşan ekonomik farklılaşmalar toplumların kültürel yapılarını da etkilemektedir. Örnek verildiğinde ekonomik düzeyi yüksek topluluklarda yaşayan bireylerin zevk ve tüketim anlayışları ekonomik açıdan düşük seviyede olan bireylerin zevk ve tüketim alışkanlıklarından oldukça farklılaşmaktadır. Oluşan bu farklılaşmalar bireylerin kültürel yapılarına yansımakta ve kültürel çeşitlilik için bir alt yapı oluşturabilmektedir (Ozankaya, 1991).

Semboller, bir kültürün içerisinde belirli anlamları içeren jest-mimikler, sözcükler, şekiller/biçimler ve davranışlardır (Hofstede, Neuijen, Ohayv & Sanders, 1990). Kültür, dil ve semboller yoluyla iletilen öğrenilmiş anlamlar sistemidir. Kültürün en önemli sembolik öğesi ise dildir (Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008).

Dil, kültürün inşasında en önemli rolü üstlenen araçlardan biridir. Kültürler arasındaki belirgin farklılıkları ortaya koyan dil, kişilerin birbirlerini anlamalarına, geçmişi aktarmalarına, geleceği yorumlayabilmelerine imkân sağlayan bir sistemdir. İletişimi sağlama noktasında önemli bir yeri olan dil, kuşaklar arasında kültür aktarımında da önemli bir yere sahiptir (Doğan, 2002). Kültürün en önemli sembollerinden olan dil, tarihsel süreklilikte de önemli bir yeri vardır (Terzi, 2000). Dil, toplumun dünyasını bilinçdışı alışkanlıklar aracılığıyla bireylere aktarır ve bu aktarım basit bir iletim olduğu kadar sosyal değerlerin uyarlamalarıyla ifade edilme şeklidir. Dil, ortak bir sembol olması nedeniyle kültürün görüntüsü olarak kabul edilir (Sargut, 2001; Terzi, 2000). Dil kültürün görüntüsü ve taşıyıcı olarak kabul edildiği varsayımlarına dayanarak çalışma ve öğrenme ahlakı açısından da önem arz edebilmektedir. Eğer bir toplumda çalışma ve öğrenme ile ilgili olumlu ve teşvik edici atasözleri, öğütler, deyimler, masallar, edebi eserler yer alıyor ve sıklıkla kullanılıyorsa toplumun da bu yönde bir bakış açısı edinebileceğinden söz edilebilir (Bahadır, 2016; Nutku, 2002; Sargut, 2001).

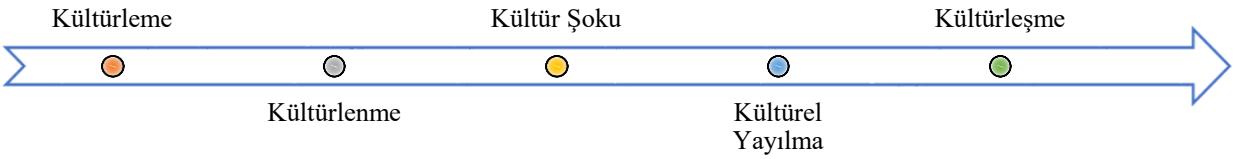
Gerçekler hakkında aktarılan düşünceler ve bu düşüncelerin bir durum karşısında ne/nasıl olması gerektiğini ortaya koyan *din ve inançlar,* toplumların yaşamlarını devam ettirebilmeleri adına en önemli sosyal olgu olarak kabul edilir. Din ve inançların tarihine bakıldığın insanlık tarihi kadar eski olduğu görülmekte ve insanların varlığından itibaren inançların var olduğu kaynaklar neticesinde bilinmektedir (Birand, 1961; Bozkurt, 2007). Bir dine/inanca ait olma, bireyin sahip olduğu hayata (evlilik, ekonomik, sosyal çevre vs.) karşı belirli bir tutum sergilemesini gerektirecektir. Bundan dolayı araştırmacılar inançlar ve sosyo-kültürel alanlar arasındaki etkileşimleri temel alan çalışmalar ortaya koymuşlardır (Eliade, 2003; Günay, 1998). Din ve inançların toplumsal yapı üzerinde yakından bir etkisi olduğu ve ilkel çağlarda inançların insanlar için önemli bir etkisi olmuştur. Sosyal ve kültürel yaşamın inançlar doğrultusunda şekillendiği ve inançlara göre biçimlenip o yönde gelişme gösterdiği bilinmektedir. Dinin bu denli toplum üzerinde etkisine bakıldığında kültürel aktarım üzerinde de aynı şekilde etkili olduğundan bahsedilebilir. Zira inançlar oluşurken veya toplumda yer edinirken toplumun sosyal ve kültürel yapısından yola çıkarak gözler önüne serilmiştir (Akdoğan, 2004; Zuckerman, 2002).

İnançlar, var olanın durumunu tanımlarken *değeler* ise amaçlar ve davranışlar belirlenirken doğru-yanlış, iyi-kötü gibi durumların nasıl olması gerektiğini açıklayan standartlardır (Ford & Moore, 2004; Şişman, 2014). Değerler, sosyal bilimciler tarafından açıklandığında insanların duygu, düşünce ve davranışlarıyla ilişkili olup bunları açıklamada temel bir öneme sahip olduğunu aktarmaktadır (Oktay, 1996). Kültürel değerler ise toplumsal ve bireysel inançları, hedefleri ve faaliyetleri düzenler. Bir toplumun kurumsal düzenlemeleri, normları, politikaları ve uygulamalarına temel olarak bakıldığında kültürel değerlerin belirlediği sınırlar içerisinde düzenlendiği görülmektedir. Bundan dolayıdır ki bir toplumun kültürü ele alınmak istenirse o toplumda yer alan değer sistemlerinin ele alınması gerekmektedir (Schwartz, 2006). Değerler, davranış biçimleriyle kendilerini gösterebilir. Bireyler, farklı toplumlarda, farklı durumlarda, farklı sosyal düzenlemelerde ve uygulamalarda kendilerini farklı bir şekilde ortaya koyabilir ve bu değişkenlerle değerler farklı açılardan yorumlanabilir. Bundan dolayıdır ki değerler her kültürü birbirinden hem ayırır hem de bütünleştirir (Gezon & Kottak, 2016; Berry, 2005).

Normlar, toplumu oluşturan insanların ne şekilde davranması gerektiğini belirleyen ve değerler doğrultusunda şekillenen kurallardır. Değerlere oranla daha somut davranışlar olan normlar, insanların tüm davranışlarına ve hareketlerine yol gösterir (Hoy & Miskel, 2012; Şişman, 2014; Kartarı, 2016). Normlar toplumun kültürü içerisinde yer alan ve toplum tarafından kabul gören davranışları sunarak bireylerin kendilerini daha rahat hissetmelerine yardımcı olur ve birey bu kültürel normlara uyduğu zaman toplum tarafından kabul görür (Thomas & Inkson, 2017).

2.1.4. Kültürel Süreçler

Kültürün oluşumu, etkisinin sürdüğü zaman ve uğradığı değişim kültürel süreçler olarak tanımlanmaktadır. Birey ve toplumun teması ve etkileşimi neticesinde ortaya çıkan kültürel süreçler bir bütün halinde iç içe geçmiş bir biçimde ele alınmaktadır. Bu kültürel süreçler Şekil 3'te gösterilmektedir (Yıldırım & Muyo Yıldırım, 2019);



Şekil 3. Kültürel Süreçler

Kültürleme, toplumun kültürünün öğrenilmesi, nesilden nesile aktarılması ve toplumu oluşturan bireylerin bir grup olarak ele alınması sürecidir (Gezon & Kottak, 2016; Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008). Toplum bilimciler ve eğitim bilimciler tarafından bu süreç, eğitim süreci olarak ele alınıp bireyin doğduğu andan başlayıp ölümüne kadar geçen süre olarak tanımlanır. Toplum tarafından istenen odur ki, insan eğitilmeli ve insan denetim altına alınmalıdır. Bu sayede kültürel birlik ve beraberlik yaratılarak barış ve huzur sağlanabilecektir (Güvenç, 2015a; Güvenç, 2015b).

Kültürlenme, bireylerin, toplumların veya grupların birbirleriyle etkileşimi sonucu yeni kültürel birleşimler arama, kendi var olan kültürlerine katkılar sağlayarak kendilerini yenileme ve kültürel değişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Güvenç, 2015a). Kültürleme var olanı, kültürlenme ise yeni bir durumu ifade eder (Güvenç, 2015b). Kültürlenme, bireylerin belirli bir öğretim olmadan içerisinde bulundukları kültür tarafından kuşatılarak kasıtlı olmadan edindikleri süreçtir. Bu süreçte ailenin, çevrede bulunan diğer yetişkinlerin ve akranların etkisi görülmektedir. Bu etki bireyi sınırlandıran, biçimlendiren ve yönlendiren etkileri içerir (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam, 2015).

Kültür şoku, bireylerin sahip oldukları veya alıştıkları kültür dışında yeni bir kültüre uyum sağlama sürecinde karşılaştıkları güçlüklerdir (Güvenç, 2015a). Bu süreçte, yalnızlık, hissizlik, tükenmişlik, kaygı gibi duygular içerisinde olma ve hiçbir şeyi aldırmama gibi durumların ortaya çıktığı süreçtir (Güçlü, 1996). Bu süreç farklı kültüre sahip insanlarla etkileşime girmek, bu kültüre ait bilgi sahibi olmak vs. belirsizliği ve yaşanılan bu süreci sağlıklı bir şekilde atlatılmasını sağlayabilir ve kaygı düzeyini en aza indirebilir (Maletzke, 1996 akt. Kartarı, 2016).

Kültürel yayılma, kültürlerin birbirinden bağımsız olmadığını aktarır. Kültürlerin birbirlerinden özelliklerini, değerlerini ödünç alması ve kültürlerin sahip oldukları fikirlerin, gelenek-göreneklerin, uygulamaların kültürler arasında aktarılarak geçiş sürecine kültürel yayılma denmektedir (Haviland, Prins, Walrath & Mcbride, 2008). Bir başka tanıma göre ise kültürel yayılma, maddi ve manevi olan öğelerin toplumlarda içten dışa ve dıştan içe doğru yayılmasıdır. Kültürel yayılma büyük bir değişimden geçerek var olan kültürün özelliklerini alarak ve diğer kültürün özelliklerine uygun hale getirilmesi durumudur (Güvenç, 2015a).

Kültürleşme, farklı kültürlerin etkileşimi neticesinde meydana gelen bir süreçtir. Bu süreçte farklı iki kültür de birbirlerinden etkilenebilecekken sadece bir kültürde de değişim meydana gelebilmektedir (Redfield, Linton & Herskovits, 1936 akt. Cokley & Helm 2007). Eski zamanlardan beri kültürleşme, birbirine yabancı olan iki toplum arasındaki dostluklar, komşuluklar, göçler, ilişkiler aracılığı ile aktarılırken günümüzde bu süreç yazılı basın, radyo-televizyon vs. aracılığıyla toplumların biraraya gelmeden kültürlerinden etkilenmelerini sağlamakta ve bu durum da kültürleşmeyi ifade etmektedir (Berry, 1999; Güvenç, 2015b).

2.2. Çok Kültürlülük

Günümüzün getirileri doğrultusunda ve küreselleşmenin sonucu olarak çok kültürlülük (multiculturalism) kavramı, son zamanlarda daha çok sosyal bilimciler tarafından incelenen ve üzerinde durulan bir konu haline gelmiştir (Anık, 2011; Aslan & Aybek, 2019). Toplumların bir arada yaşaması sonucu ve kültürlerin birbirlerinden farklı özellikleri çok kültürlülüğü ortaya koymuştur (Bank & Banks, 2010). Çok kültürlülük aynı veya farklı coğrafyalarda yaşayan bireylerin sahip oldukları çok sesli bir düşünce sistemi, farklı değerleri savunma biçimi ve farklı bakış açılarına sahip olma şekli olarak tanımlanabilmektedir (Kervan, 2017). Bu bölümde çok kültürlülüğün tanımına, çok kültürlülüğün tarihine, çok kültürlülüğün boyutlarına ve dünyada ve Türkiye'de çok kültürlülük ele alınacaktır.

2.2.1. Çok Kültürlülüğün Tanımı ve Önemi

Çok kültürlülüğün tanımı alan yazında incelendiğinde farklı boyutlarda ve farklı bakış açılarında tanımların bulunduğu görülmektedir. APA (2002)'ye göre çok kültürlülük, etnik

köken, ırk, dil, din, sınıf, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş gibi değişkenler olarak tanımlanabilirken, bazı araştırmacılara göre ise yalnızca ırk değişkenine göre ele alınabilmektedir (Sue, Arredondo & McDavis, 1992). Kavramsal olarak çok kültürlülüğe bakıldığında bir devlette birden fazla millete ait olan insanların bir arada yaşamasıdır (Kırkoğlu, 2014). Çok kültürlülük temel olarak bir toplumda insanların sahip oldukları farklılıkların bilinmesi, kabul edilmesi ve farklılaştırılmaması/ötekileştirilmemesi görüşü temeline dayanmaktadır (Aslan & Aybek, 2019). Çok kültürlülük vesilesiyle topluluklar farklı kültürlerle yüzleşirler ve bu durum doğrultusunda çok kültürlüğü anlarlar, açıklarlar ve yorumlarlar. Bu durum da çok kültürlülüğe karşı hoşgörülü ve ılımlı bir bakış açısı geliştirmenin temellerini oluşturmaktadır (Kaya & Söyleme, 2014).

Bireyler, içerisinde yaşadıkları toplumun kurallarını ve değerlerini kabul edip bu doğrultuda yaşarlar. Bir toplum homojen bir yapıya sahipse ve diğer kültürlere kapalıysa, o toplulukta bulunan bireyler, kendi kültürlerinin tek ve biricik olduğuna inanırlar ve bu düşünceden dolayı da onların özgürlükleri kısıtlanmış olur. Bu da diğer kültürlerden yararlanamama ve kendi kültürlerinde takılıp kalmalarına/hapsolmalarına neden olur. Kültür açısından heterojen bir yapıya sahip toplumlarda ise farklı toplumları gözlemler, analiz eder ve kendilerince iyi-kötü yanlarını ortaya koymaya çalışırlar. Bu da o toplumun kendisini daha iyi tanımasına ve kendisini daha iyi geliştirmesine olanak sağlar (Özhan, 2006; Said & Viswanathan, 2001).

Çok kültürlülük, farklı kültürlerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olmalarına ve farklı fikir alışverişlerin gerçekleştiği aktarımlara ortam hazırlar. Çok kültürlülüğü kabul eden toplumlar, eleştirileri kabul eder, farklılıklar açısından birbirlerini eğitir, yol gösterir ve uygarlaştırır (Giddens, 1991). Bir kültürün oluşma aşaması çok uzun yıllar boyunca sürer. Kültürlerin oluşumu hüznü, sevgiyi, saygıyı ve bunları aktarma biçimlerini, gelenek-görenek ve yaşanmışlıkları içinde barındırır. Öyle ki eğer bir toplum kendi kültürü dışında olan diğer kültürleri yok sayarsa ve diğer toplumları değersiz görüp bu doğrultuda hareket ederse dünya üzerinde var olan kültürel zenginliğe darbe vurmuş olacaktır (Said, 1993). Çok kültürlülük kuşaktan kuşağa aktarılan zenginliklerdir ve bundan dolayı bu zenginlikler önemlidir.

2.2.2. Çok Kültürlülüğün Tarihi

İngiliz dilinde bir sıfat olarak kullanılan çok kültürlülük 1941'de ilk kez kullanılmış, 1970'lerde ise Kanada ve Avusturalya'da kültürel çeşitlilik anlamında kullanılmaya başlanmış ve daha sonraki yıllarda ise büyük Britanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Yeni Zelanda'da kullanılmaya başlanmıştır (Doytcheva, 2013). Çok kültürlülük kavramının yayılmaya başlaması ve anlaşılırlığının artma sebebi ise 1970 yıllarında Batı'ya olan göçlerin artması ve göçlerin artması sonucu toplulukların göç ettikleri ülkelerinin kültürüne, diline, dinine, sosyal davranışına ait farklı özelliklerine sahip olmak ve korumak istemeleri sebebiyle kendi alt topluluklarını oluşturmasından kaynaklanmıştır (Appadurai, 1996). Çok kültürlülük, ortaya çıkan bu topluluklarının kendine özgü değer ve özelliklerden vazgeçmeden ancak yaşadıkları toplumun da kültürüne uyum sağlayarak özgür olmaları gerektiğini savunur (Özdemir & Bingöl, 2009). Çok kültürlülüğün ortaya çıkmaya ve yayılmaya başladığı ilk yıllarda bu konu hakkındaki tüm kitapların Avusturalya ve Kanada'da basıldığı bilinmektedir (Glazer, 1998).

1970 yılı ve öncesinde farklı kültürden olan toplulukların/göçmenlerin kendi dil, kültür, kimlik ve benliklerini gönüllü olarak asimile etmeleri beklenmiş ve bu dönemde kabul gören bu anlayış insanların/toplulukların kaynaşarak (*melting pot*) homojen bir topluluk (birlikte kaynaşan) haline gelmesi amaçlanmıştır (Çötok, 2010; Bisin & Verdier, 2000; Glazer & Moynihan, 1970). Bu dönemin en önemli özelliği olarak ve birlikte yaşamayı kolay hale getireceği inanılan asimilasyon olarak kabul edilmiştir. 1970 yılından sonra yeni bir sürece girilmiş ve asimile politikaları terk edilmeye başlanmıştır. Her topluluğun kendi kültürüne ait dil, din, giyim, beslenme, etnik kökene vs. göre yaşaması kabul görülmüştür. 18 ve 19. yüzyıllarda homojen yapıya sahip olduğu düşünülen uluslar da artık çok kültürlüğü benimsemeye başlamışlardır (Kallen, 1996; Zarate, 2011).

1980 yılında ise çok kültürlülük artık akademik olarak kabul görmeye ve tartışılmaya başlanmıştır. Küreselleşmenin de etkisiyle çok kültürlülük kavramı dünyanın her tarafına yayılmaya başlamış ve farklı kültürler ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu farklılıklarla birlikte alt gruplar kendi kültürlerini/kimliklerini kabul ettirme, var olmaya çalışma ve etnik köken, dil, din vs. unsurlara ait farklılıkları ortaya çıkarma çalışmışlardır (Appadurai, 1996; Duman, 2009).

1989 yılında ise çok kültürlülük terimi ilk defa yayınlanan bir gazetede 33 kez kullanılmış ve bundan sonra bu terimin yayılışı hızlanmıştır (Doytcheva, 2013). 2000'li yıllara gelindiğinde çok kültürlülük teriminin yayılması ile bu kavram kabul görmeye başlamış ve artık homojen yapıda toplulukların olamayacağı anlaşılarak tek tip kültür ve tek tip insan terimleri reddedilmiştir (Wise & Velayutham, 2009). Bunun sonucu olarak da bireyler kendi kültürlerine özgü özellikleri savunmaya başlamış ve kültürlerine saygı duyulması ve bazı kavramların (eğitim, dil, din, etnik köken, cinsiyet vs.) kendilerinin tercihleri olduğunu aktarmışlardır. Bu bağlamda uluslar artık çok kültürlü bir bakış açısını kabul edip farklı kültürel özelliklere sahip topluluklara daha fazla kendini ifade etme özgürlüğü tanımaya başlamıştır (Banks, Cookson, Gay, Hawley, Irvine, Nieto, Schofield, & Stephan, 2001; Giddens, 1985). Bunun beraberinde de artık tüm topluluklar kendilerine ait özelliklerle ve asimile olmadan kendi kültürel özellikleriyle özgür yaşayabilecekleri yeni oluşumlar ve anlayışlar beraberinde getirmiştir (Duman, 2009).

2.2.3. Çok Kültürlülüğün Boyutları

Çok kültürlülüğün boyutu ülkesel bağlamda Avusturalya tarafından açıklanmaktadır. Avusturalya Ulusal Çok Kültürlü Danışmanlık Konseyi (NMAC-1995)'nin belirlemiş olduğu boyutlar; kültürel kimlik hakkı, sosyal adalet hakkı ve ekonomik haklar olarak ele alınmaktadır. Ancak daha geniş bir yelpazede incelendiğinde çok kültürlülüğün boyutları; modern dünyada kabul gören baskın toplum kültürüne karşı meydan okuma olarak çok kültürlülük, tarihsel açıdan yıpranmış, zarar görmüş ve ayrıma uğramış toplumlar için iyileştirici/telafi edici bir tutum olarak çok kültürlülük, son olarak ve en önemlisi olarak kabul edilen koloni karşıtı söylem ve mücadelelerin genelleştirildiği bir biçim olarak çok kültürlülüktür (Akcaoğlu, 2017).

İlk olarak modern dünyada kabul gören baskın toplum kültürüne karşı meydan okuma olarak çok kültürlülüğe bakıldığında; ulus ve devletlerle karşılaşılmaktadır. Ulus-devlet ise millet ve vatandaşlık kavramlarının bütünleştiği bir kavram olarak ele alınmaktadır. Bu durumda kabul edilen bir toplumun tek bir kültürel özelliğe sahip olması ve heterojenliği kültürel anlamda ideal olarak görmemesi durumudur. Ancak toplumu oluşturan tüm bireylerin aynı yapıda olması ideal bir devleti oluşturur görüşü hâkimdir (Heywood, 2013). Connor

(1972)'un aktardığına göre 1972 tarihinde yalnızca 132 devletin varlığından bahsedilmektedir. Bu devletlerin yalnızca 12 (%9,1)'sinin kültürel bakımdan homojen bir yapıya sahip olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu bilgiye istinaden ulus-devlet bağlamında oluşan toplulukların büyük çoğunluğunun kültürel anlamda homojen bir yapıya sahip olmadığı ve belirlenen sınırlar içerisinde birden fazla kültüre sahip insanların bir arada yaşadıklarına vurgu yapılmaktadır. Bu bağlamda çok kültürlülüğün devlet eliyle kontrol edilemeyen ve homojen yapıya getirilmeye çalışılmayan bir kavram olarak tanımlanabilir.

Bir diğer boyut tarihsel açıdan yıpranmış, zarar görmüş ve ayrıma uğramış toplumlar için iyileştirici/telafi edici bir tutum olarak çok kültürlülüktür. Bu boyut azınlıkları ele almaktadır. Araştırmacılar toplumların sahip oldukları farklılıklar ve karşılaştıkları sosyal eşitsizliklerden dolayı çatışmaların çıktığı noktada hemfikirdirler. Tarihsel bağlamda ele alındığında bu boyutun kökenlerinin ulus-devletlerin varlığından sonra yani azınlıkların ortaya çıktığı zamana kadar uzanmaktadır. Bir kültürü homojen yapıya getirmek için içerisinde küçük toplulukların görmezden gelinerek azınlık olarak kabul edilmesine neden olmuştur. Buna istinaden ise işsizlik, sömürü, alt sınıf olarak görme, dışlanma gibi durumların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Çok kültürlülük ise bu azınlık durumda bulunan toplulukların hak arayışını içinde barındırmaktadır (Heywood, 2013; Wieviorka, 1998 akt. Akcaoğlu, 2017).

Çok kültürlülük, tarihsel açıdan yıpranmış, zarar görmüş ve ayrıma uğramış toplumlar için iyileştirici/telafi edici bir tutuma sahiptir. Bu tutum göçmenlerin sindirilmesine karşı olan bir boyutu ele almaktadır. Buna istinaden bu boyutta çok kültürlülük, koloni karşıtlığına odaklanmaktadır. Koloni karşıtları, kolonilerin kültürleri parçaladıklarına ve bu bağlamda yetkilerini kullandıklarına inanır (Genç, 2005; Benhabib, 1999). Koloni karşıtlarına göre bir toplumu kendi çıkarları için kullanmak isteyen topluluklar kültürlerini parçalayarak işe başlarlar ve kültürsüz kalan toplumların da asimile süreçleri daha hızlı olmaktadır. Bu durumu asimilasyon olarak gören koloni karşıtları özgürlüğün kaynağının birleşmekten ziyade ayrışmaktan geldiğini savunurlar. Ayrışmak kavramı ise bu bağlamda kültürel anlamda toplumların kendi kimliklerine sahip çıkmaları ve kendileri uygun/yaşayabilecekleri ortamlar oluşturarak yaşamalarını ifade etmektedir (Genç, 2005; Joppke, 1996).

2.2.4. Dünya'da ve Türkiye'de Çok Kültürlülük

Çok kültürlü topluluk/toplumlar, birden fazla kültürel özelliği bünyesinde barındıran çağdaş devletler olarak tanımlanabilmektedir. Çağdaş devletlerden kasıt, demokratik olarak kabul edilen devletlerin her birinin heterojen bir yapıya sahip olması ve kaynaşmış kültürlerin bulunması olarak ele alınabilir. Kültürlerin bu denli bir arada bulunmasının en önemli sebepleri arasında sanayi devrimi ile yoksul ülkelerden zengin ülkelere doğru işçi göçü, savaşlar nedeniyle başka ülkelere kaçma, misafir işçi gibi durumlarla yoğun göç dalgası nedeniyle görülmüştür (Lucassen, 2005). Bundan dolayı, günümüz dünyasında kültürel anlamda homojen bir yapıya sahip topluluğun varlığından söz etmek nerdeyse pek mümkün görülmemektedir (Özhan, 2006).

Çok kültürlülük ve çok kültürlü toplumun sömürü faaliyetlerin başladığı yani 15. ve 16. yüzyıllara kadar dayandığı birbirlerinden farklı, etnik köken, dil, din, kültürden insanların bir arada yaşadığı devlet modellerine kadar gittiğine ulaşılır. Doğan (2006)'nın aktardığına göre 15 ve 16. yüzyıllarında sömürgeciliğin olduğu dönemlerde küreselleşme ve kapitalizmin başlangıcının da bu tarihlere dayandığını "*ancak birçok yazar küreselleşmeye ilişkin gelişmeleri 1492'de Amerika Kıtasının keşfine kadar uzatırlar. Sömürgecilik sürecinin ekonomik ve kültürel küreselleşmeye katkısı, kapitalizm ile sömürgeciliğin bu dönemlerde de el ele gittiğini göstermektedir (s. 61)"* cümleleriyle ifade etmektedir. Amerika'nın keşfi ile bu kıtaya farklı yerlerden birçok göç olmaya başlamıştır. Kendi ülkelerinde ezilen, hor görülen, düşük standartlarda yaşayan insanlar daha iyi şartları elde etmek, ekonomik açıdan iyi bir duruma gelmek, toprak sahibi olma ümidiyle Amerika'ya göç etmiştir (Alba & Nee, 2003). Göç eden insanlar kendi aralarında anlaşmazlığa düşmüş ve kıtada bulunan yerli halkı zor duruma düşürerek yok olma seviyesine getirmişlerdir (Sundquist, 2006).

Sonraki süreçte kıtaya koloni ülkelerindeki insanlar getirilmiş ve getirilen bu insanlar uzun süre köle olarak varlıklarını devam ettirmişlerdir (Dannin, 2002). Amerika, keşfedildiği andan bugüne kadar her zaman insanları/milletleri cezbeden bir ülke olarak görülmüştür. Bundan dolayı her ülkeden Amerika'ya göçler devam etmiş ve bu da Amerika'nın her zaman çok kültürlü bir yapıya sahip olmasını ve giderek bu yapının daha da genişlediğini

göstermektedir (Frazier, Margai & Tettey-Fio, 2003). Çok kültürlülük tartışmaları Amerika'da ilk olarak 1970'li yıllarda baş göstermeye başlamıştır. Bu tartışmalarla eğitim ve iş alanında farklı kültürlerin desteklenmesi ön gören politikalar geliştirilmeye başlanmıştır. Diğer dini, etnik, kültürel yapıdaki insanları ve ayrı olarak kadınları da içine alacak şekilde çok kültürlülük kavramı genişletilmeye çalışılmıştır. Farklı sebepler doğrultusunda ayrımcılığa uğramış, dışlanmış, hor görülmüş farklı kültürden insanların eşit sosyal haklara kavuşmasını sağlayacak politikalar uygulanmaya çalışılmış ve farklı kültürdeki insanların nasıl tanımlanması gerektiğine dair tartışmalar meydana gelmiş ve bundan dolayı da çok kültürlülük hareketlenmeye başlamıştır (Jackson, 2005; Özhan, 2006).

İngiltere'ye bakıldığında ise çok kültürlülük politikaları muhafazakârlar tarafından reddedilmiş ve liberaller çok kültürlülüğü kabul etmişlerdir. Muhafazakârlar, İngiltere'nin köklü bir etnik yapıya sahip olduğu ve bu etnik yapı içerisinde farklı kültürlere yer olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Ülkede yaşayan farklı kültürdeki insanları kabul etmedikleri için bu farklı kültüre sahip bireylere saygı gösterilmemiş, kimliklerini korumalarına izin verilmemiş, kültürleri doğrultusunda yaşamak istemeleri reddedilmiştir (Banks, 2010; Özhan, 2006).

Küresel anlamda zaman içerisinde meydana gelen bu anlayış değişiklikleri coğrafi konumu ve tarihsel geçmişinden dolayı farklılıkları içeren Türkiye'yi de kapsamaktadır. Türkiye'nin sahip olduğu çok kültürlü yapıya bakmadan önce Osmanlı'da çok kültürlülüğü ele almak gerekir. Osmanlı İmparatorluğu'nun sınırları 15-16. Yüzyıllarda Kuzey Afrika'ya, Orta Doğu'ya Balkanlara, Doğu ve Orta Avrupa'nın bir bölümünü kapsamaktaydı. İşgallerle birlikte git gide toprakları farklı bölgelere yayılan Osmanlı'nın sınırları içerisinde farklı dil, din, ırk, etnik kökenden insanlar bulunmaktaydı. Osmanlı bu farklı özelliklere sahip toplulukları asimile ederek veya korku yoluyla birlikte yaşamaya zorlamamıştır (Ortaylı, 2010; Ortaylı & Akyol, 2002). Bu şekilde birlikte yaşamlarını idame ettiren topluluklar birbirlerinden etkilenmiştir. Osmanlı kendi himayesinde yaşayan topluluklara adil ve hoşgörülü davranmaya çalışmıştır. Kültürel alanda geniş bir yelpazeye sahip olan Osmanlı İmparatorluğu azınlık gruplarına belirli haklar vererek kendilerini güvende ve sosyal anlamda eşit hissedebilecekleri bir ortam sağlamış ve bu yolla bir nevi çok kültürlülüğü uygulamıştır (Özhan, 2006).

Osmanlı'da milletler dinlerine göre gruplandırılıyordu. Müslümanlar kendi dini kurallarına göre yönetilirken, gayrimüslimlerse kendi inançlarına göre yönetilirdi. Yöneticiler, dini liderler arasından seçilirken eğer bir karışıklık çıkarsa Osmanlı duruma müdahale edebiliyordu (Hazır, 2010; Özhan, 2006). Osmanlı, farklı dil, din, ırktan birçok topluluk içerisinde barındırırken bu topluluklar 600 yıl birlikte huzur içerisinde yaşamaya devam etmişlerdir. Bunun sebebi ise Osmanlı'nın kabul ettiği *'millet sistemi'* uygulamasıdır. Bu sistem, farklılıkların değiştirilmesi gereken bir özellik olmadığı aksine idare edilmesi gereken bir özellik olduğu ve bu yüzden bir norm olarak kabul edilmesi yönündedir (Barkey, 2008). Millet sistemi, farklılıkların eşit olarak kabul edilmesini temel almaz, ancak bu farklılıkların bir arada yaşamasını sağlayan önemli bir olaydır (Kılınç, 2017).

Osmanlı'dan Türkiye Cumhuriyeti'ne geçiş sürecine gelindiğinde, azınlıklara verilen haklar ve durumları Lozan Antlaşması ile belirlenirken bu haklara yabancıların müdahalesi olmuştur. Bu olaydan sonra azınlıklara şüphe ile bakılmış ve azınlıklar, asli vatandaş olmak yerine yabancı ülkelerin yandaşları olarak görülmeye başlanmıştır (Oran, 2005). Osmanlı'nın sahip olduğu çok kültürlü yapı Balkan, I. Dünya ve Kurtuluş Savaşıyla beraber git gide azalmıştır. Kurtuluş Savaşı'ndan sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti kalan toprakları kaybetme endişesi ile azınlıklar için bu süreçte talep edilen haklar tehdit olarak görülmüş, bazı kışkırtma ve müdahalelerle azınlıkların çıkardığı huzuru bozacak nitelikte olan davranışlar sert bir biçimde bastırılmaya çalışılmıştır (Kılınç, 2017; Mahçupyan, 2004). Osmanlıcılık ve ümmetçilik fikirleri ortaya atılmıştır. Bu fikirlerle farklı milletler bir arada tutulmaya çalışılmış ancak Yunanlılar ve Balkan Devletleri bağımsızlıkları ilan etmiş ve Osmanlıcılık fikri başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Ümmetçilik fikri ise Müslüman halkın tek çatı altında toplanması sağlanmaya çalışılmış ancak Araplar, Boşnaklar, Arnavutlar gibi halklar ayrılma kararı almışlar ve ümmetçilik fikri de olumsuz sonuçlanmıştır (Mahçupyan, 2004; Özer, 2009). Dönemin fikir adamları Türkçü ve Turancı fikrini ortaya atmışlardır ve bu fikirler Kafkaslar ve diğer bölgelerde bulunan diğer Türklerin desteğini almak amaçlanmış ancak burada da olumlu bir sonuç elde edilmemiştir (Kılınç, 2017). Turancılığın uygulanması aşamasında mümkün görülmediğini düşünen Mustafa Kemal Atatürk, Türkçülük düşüncesini devam ettirmeye

çalışmıştır. Atatürk, Turancılığı bir kenara bırakarak olan durumu korumaya yönelik bir politikanın daha başarılı olabileceğini savunmuştur (Özer, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile ulus-devlet anlayışı kabul edildi. Bu anlayışa göre farklılıkların kabul edilmemesi düşüncesi hâkimdi. Düşüncenin nedeni ise farklılıkların ülke bütünlüğünü bozacağı ön görülmüştü. Öte yandan anayasa içerisinde ve tüm resmi evraklarda 'Türk milleti' ifadesi yer almaya başlamıştır. Resmi olarak bu ifade sadece Türklere değil, ülkede yaşayan tüm insanlar için etnik köken, kültürel kimlik fark etmeksizin kullanılması kabul edilmiştir (Kılınç, 2017; Mahçupyan, 2004; Özer, 2009).

2.3. Çok Kültürlü Eğitim

Çok kültürlü eğitimi daha ayrıntılı açıklamak adına bu bölümde çok kültürlü eğitimin tarihi, çok kültürlü eğitimin amacı, çok kültürlü eğitimin boyutları ve temel ilkeleri, çok kültürlü eğitim programı ve uygulamalara yer verilecektir.

2.3.1. Çok Kültürlü Eğitimin Tarihi

Çok kültürlü eğitim tarihi ve çok kültürlülüğün ortaya çıkış ve gelişim aşaması oldukça birbirine benzeyen süreçlerdir. İnsanlar, eğitimi sosyalleşmek için bir araç olarak gördüklerinden itibaren çok kültürlülük ve çok kültürlü eğitim kavramları ortaya çıkmaya başlamıştır (Agada, 1998). Çok kültürlü eğitimin farklı biçimlerine yaklaşık olarak 19. yüzyıl civarlarında rastlanmaya başlanmıştır. Çok kültürlü eğitimi literatüre kazandıran kişi ise Horace Kallen (1915)'dir (Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitim anlayışının yerellik anlayışına karşı olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. 1800 ve 1900'lü yıllarda Amerika'da yerel halk dışında ve çok eski zamanlarda göç edenler dışında herkes yabancı olarak görülmüş ve dışlanmıştır. Yerellik anlayışı I. Dünya savaşından sonra Avrupa'da da yayılmaya başlamıştır. Özellikle Almanya, Alman dili dışında dil konuşulmamasını ve Almanca dışında yazılmış kitapları yasaklayarak kendini göstermiştir. Bu süreç içerisinde okullar da tek bir kültür doğrultusunda toplanmış ve okullarda bu doğrultuda değerler ve davranışlar edindirilmeye çalışılmıştır. Horace Kallen ve arkadaşlarının yer aldığı bir filozoflar topluluğunda kültürel çoğunluk savunulmuş ve bu doğrultuda bildiriler yayınlanmıştır. Dünyada etnik çeşitlilik ve kültürel

farklılıklar '*salata kasesi (salad bowl)*' terimiyle savunulmuştur. Çok kültürlülük savunulurken farklı kültürlerin bir arada olmasıyla da bir bütünlük oluşabileceği savunulmuştur. Bu söylemler ve kültürel farklılıkların savunulması zamanın göç hareketlerinin ve göçmenlerinin sembolü olmuştur (Banks, 2010; Brady, 2014).

Daha sonraki süreçte göçmenlerin ve azınlık halkın haklarını koruma ve arama hareketi olarak ilerleyen çok kültürlü eğitimin ırkçılık politikalarına karşı önlemler alınarak eğitime yansıtılması amaç edinilmiştir. Bu gelişmeden sonra 1960'larda anne-babalar eğitimde çok kültürlülüğü talep etmişlerdir. Eğitim sürecinde yapılan değişiklikler doğrultusunda 1980'li yıllarda ise çok kültürlü eğitime getirilen eleştiriler bağlamında yeni araştırmaların yapılması yoluna gidilmiştir. Bu araştırmacıların öncülerinden biri olan Banks (2006), çok kültürlülükte eğitim materyallerinin, öğretmenlerin çok kültürlük açısından yeterli olup olmayışının, öğretmenlerin eğitim sürecini değerlendirmede ve eğitim yöntemlerini uygulamadaki yeterliliğin ve eğitim ortamlarının çok kültürlülük bağlamında düzenlenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. 20. yüzyıl sonlarına doğru ise araştırmalar doğrultusunda çok kültürlü eğitim programlarının ve eğitim modellerinin çok kültürlü eğitim bağlamında değerlendirilerek bu çerçevede düzenlenmesine olanak sağlanmış ve eğitimde reformlar yapılmıştır (Banks, 2006; Hall & Matthews, 2008; Banks & Banks, 2010; Aydın, 2013). Çok kültürlü eğitimin ele alınması, güncelliğini koruması ve yaygınlaşması farklı özellikler barındıran toplulukların demokratik ve barışçıl bir ortamda varlığını sürdürmesi ve kendi benliklerini koruması için gerekli bir süreç olarak açıklanabilir.

2.3.2. Çok Kültürlü Eğitimin Amacı

Bireylerin kendi kültürlerini diğer kültürlerden daha önemli ve daha kıymetli yere koyan ve dünyalarını bu şekilde düzenlediklerinde hem diğer kültürleri bilme noktasında hem de kendi kültürlerini daha iyi anlayabilme noktasında yetersiz kalmaktadırlar. Bireyler kendi kültürlerini anlama yoluna girdiklerinde diğer kültürleri de anladıklarında daha olumlu sonuçlar elde etmektedirler. Bireylerin farklı kültürlerin bakış açılarıyla kendi kültürlerini öğrenmeyi başarabilmeleri çok kültürlü eğitimin sunmuş olduğu anlama ve tanımanın bununla birlikte saygı duymanın gerekliliğini getirmektedir. Çok kültürlü eğitim, eğitim ortamında

farklılıklardan gelen bireylerin eşit seviyede bir ortam sağlayıp eğitimde imkân ve fırsat eşitliği sağlaması istenmektedir (Demir, 2012).

Çok kültürlü eğitimin amacı, çocukların merak ve eleştiri yoluyla bağımsız kararlar verebilmeleri için yol açarak, insanlık açısından değerli özellikleri geliştirme, alçak gönüllü olma, başkalarının düşüncelerine saygılı olmalıdır. Çok kültürlülükte çeşitliliğe ve farklılıklara önem verilmekle birlikte, çok kültürlü eğitim içeriğinde kullanılacak uygulamaların eğitim şartlarına bağlı bir biçimde değişeceği düşünülecek çok kültürlü eğitimin amaçları şu şekilde sunulmaktadır (Gay, 1994);

- *Kültürel ve etnik okuryazarlığı geliştirme;* çok kültürlü eğitimin amacı geçmişin geçmişini öğrenmektir. Bu doğrultuda, bireysel farklılıklara saygılı olunurken değer vermeyi de öğrenebilmelidir.
- *Kişisel gelişime katkı sunma;* çok kültürlü eğitimin amacı etnik kimliğiyle gurur duyan, kendisini geliştiren bireyler yetiştiren ve benlik algısını geliştirmeyi amaçlayan çocuklar yetiştirmektir.
- *Değer ve tutumları açıklama;* eşitliğe dayalı temel değerler, adalet ve saygıyı hedefleyen çok kültürlü eğitim, farklılıkları uzlaştırmak, olumlu etnik tutum geliştirmek kültürel farklılıkları kucaklamayı hedefler.
- *Çok kültürlü sosyal yeterlik;* farklı kültürel değerleri, davranışları, yönelimleri, inanç ve tutumları anlamaya yönelik ve iletişimi kolaylaştırıcı yolu hedefler.
- *Temel beceri yeterliği;* çok kültürlü eğitimin temel aldığı en önemli beceriler problem çözme, eleştirel düşünme, matematik, okuma-yazma ve akademik becerileri geliştirmektir.
- *Eğitimde eşitlik ve mükemmellik;* karşılaştırabilirlik ilkesinin temel alındığı ve etnik olarak farklılıkları bulunan bireylere eşit bir eğitim imkânı sunmayı savunur.
- *Sosyal reform için kişisel güçlendirme;* buna göre bütün bireylerin faydalarının savunulması hedeflenmektedir. Çok kültürlü eğitim sürecine katılan çocukların öğrendiklerini sosyal hayatlarına uygulayabilmeleri için pratik yapmalarını, kendi

hayatlarına şekil vermeleri için uğraş vermelerini, kişisel olarak güçlü olmalarını, iş birliği ile sosyal değişim için eyleme geçmelerini hedeflemektedir.

2.3.3. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları ve Temel İlkeleri

Çok kültürlülüğün birçok boyutunun olduğu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu bilinmektedir (Banks, 2013). Öğretmenler tarafından da çok kültürlülüğün daha çok sosyal bilimler alanına hitap ettiği ve bu alanlarda kullanıldığını belirttikleri görülmüştür. Özellikle fen ve matematik alanıyla ilgili farklı etnik kökene sahip bireylere aktarma noktasında programda yer almasının gerekli olmadığını ve bu konunun fen ve matematik alanıyla ilgili olmadıklarını aktardıklarına ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü eğitimde önyargılarını gidermesi, farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip bireylere karşı ayrım yapmadan yaklaşmaları ve çok kültürlülük bağlamında sahip oldukları yanılgıları düzeltmek ve gidermek amacıyla çok kültürlü eğitimin boyutları Banks (2013) tarafından boyutlandırılmıştır (Banks, 2013; Ekinci, 2019). Bu boyutlar Şekil 4'te de gösterildiği üzere Banks (2013) tarafından beş kısımda ele alınmış ve bu boyutların birbirlerini etkiler nitelikte ve ilişki içerisinde oldukları görülmüştür.



Şekil 4. Çok Kültürlü Eğitimin Boyutları (Banks, 2013).

Çok kültürlü eğitimin boyutları; içerik entegrasyonu, bilgi inşa süreci, önyargıların azaltılması, güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı ve son olarak eşitlikçi pedagoji olarak ele alınmaktadır. Eşit eğitim imkânı için sağlanması gerektiği savunulan bu boyutları sırasıyla ele aldığımızda (Banks, 1993; Banks, 2013; Gay, 2014);

✓ İçerik entegrasyonunda öğretmenler, bilgi aktarımı yaparken, örnekler verirken, etkinlikler vs. yaptığı sürelerde farklılıkları düşünmeli ve farklıklara değinerek süreci tamamlamalıdır.

✓ Bilgi inşa süreci; öğretmenler öğrencilere bilgi aktarırken, bakış açısı kazandırırken isteyerek veya istemeyerek önyargılarını, bakış açılarını vs. etkiler veya öğrencilerin farkındalık oluşmasına katkı sağlar. Öğretmenler, öğrencilerinin farklılıklardan bilgi aktarım sürecinde ne derecede etkilendiklerini fark etmelerini sağlar.

✓ Önyargıların azaltılması; bu boyutta öğrenci farklılıklara karşı önyargılı yaklaşması gerektiğini, bireysel farklılıklara saygı duyması gerektiğini ve farklılıklara olumlu şekilde nasıl yaklaşmaları gerektiğini öğrenir. Bu boyutta okulun ve sınıfın fiziki yapısı, sınıfta kullanılan materyaller ve bu materyallerin nasıl düzenlenmesi gerektiği üzerinde durur.

✓ Eşitlikçi pedagoji; öğretmenin sınıfta bulunan farklı dine, dile, ırka, cinsiyete vs. sahip öğrencilere yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullanması sürecidir. Ve bu farklılıklar doğrultusunda eğitim ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi gerekmektedir.

✓ Güçlendirici okul kültürü ve sosyal yapı; bu boyutta ise farklılıklara sahip öğrencilerin eşit bir eğitim görebildiği, kendilerini güvende hissedebildikleri, güçlü olduklarını hissedebilecekleri eğitim ortamının ve sosyal yapının sağlanması gerektiği vurgulanır.

Bank (2013) çok kültürlülüğün bu beş boyutunu barındıran okulların bazı özellikleri taşıması gerektiğini söyler. Bu okulların özellikleri; çeşitliliği destekler, farklı özelliklere sahip öğrencilere karşı eğitim kurumlarında çalışan kişilerin davranış ve tutumları olumludur, müfredat çok kültürlülük bağlamında esnektir, eğitimde kullanılan stratejiler, kesin, yapıcı ve katılımcıdır, okulda görev alan bireyler çeşitliliği yansıtır, çok kültürlü bağlamda aile katılımı sağlanır, öğretim materyalleri farklılıklar baz alınarak sunulur, programın her bileşeni devamlı takip edilir şeklinde özetlenebilir.

Çok kültürlülük, farklılığın bulunduğu her yerde vardır. Bu farklılıklar; dil, din, ırk, cinsiyet vs. olabilirken farklı düşünme yapısı, farklı yaşam tarzı, farklı giyiniş özelliklerine sahip olma, farklı gelenek ve göreneklere sahip olma da olabilir (APA, 2002; Davies, 2010). Bütün bu farklılıkların kabul edilmesi, ayrıma uğramaması, hoşgörülü ve saygılı bir şekilde yaklaşılmasını en temel anlamda kolaylaştıracak yöntem bu farklılıklar hakkında bilgi edinme olacaktır. Bu bilgi edinme sürecinde ise çok kültürlü eğitim devreye girmektedir (Gay, 2014). 20. Yüzyıl ve sonrasında yol alan çok kültürlü eğitim bu süre zarfında bazı ilkeleri temel almıştır. İlk olarak 1980'de Michigan Eğitim Bölümü, Amerika'daki çok kültürlü eğitim bildirisini imzalamıştır. İmzalanan bildirinin bölümünde; kültür, değer, inanç, farklı yaşam tarzı, ırk, dil, din ve her açıdan farklılık gösteren topluluk içerisinde yaşadığımız ve bu toplumun demokratik bir yapı biçiminde uygulanabilir niteliğe getirilmesi ve kabul edilmesi eğitim kurumlarının ilkesi olarak kabul edilmesidir. Bu bilgiye istinaden Michigan Eğitim Bölümü bireylerin kişisel gelişimi en üst düzeye çıkararak ve bireysel farklılıklara saygı duyarak kültürel bir çerçevede eğitim görme hakkını sunar ve kabul eder (Bennett, 2001; APA, 2002; Davies, 2010; Banks, 2013).

Levinson (2009)'a göre çok kültürlülüğün ilkeleri, iyi bir vatandaşlık için teşvik edici, farklılıkların öğrencilerin özgüvenini arttırıcı, azınlık toplulukların korunmasına yardımcı ve öğrencileri bağımsızlık için teşvik edici olmalıdır. Gorski (2006), çok kültürlü eğitimin temel ilkelerini ele alırken alanda önde gelen araştırmacıları temel alarak ve onların üzerinde durduğu temel ilkeleri şu şekilde açıklamıştır; çok kültürlü eğitim, sosyal adaleti sağlamak için tarihsel süreçte haksızlığa uğramış ve yetersiz düzeyde eğitim almış kişilerin haklarını koruma altına almıştır. Çok kültürlü eğitim kurumsallaşması gereken bir uygulamadır ve bu yüzden kapsamlı bir biçimde okullarda güvence altına alınmalıdır. Çok kültürlü eğitim, yetki ve ayrıcalıkları yalnızca eleştirel olarak analiz edilmesiyle başarıya ulaşılabileceği üzerinde durur. Çok kültürlü eğitim esas olarak eşitsizliklere karşı ve tüm öğrenciler için fayda sağlayabilecek bir uygulamadır (Sleeter, 1996; Sleeter & Grant, 1986; Nieto, 2000; Banks, 2004).

2.3.4. Çok Kültürlü Eğitim Programı ve Uygulamaları

Çok kültürlü eğitimin dünya üzerinde pek çok ülkede programı ve uygulamaları bulunmaktadır. Bu bağlamda dünya üzerindeki çok kültürlü eğitim programları ve uygulamaları incelendiğinde ayrıntılı bilgiye sahip olmak için bazı ülkelere değinilmiştir. Amerika Birleşik Devletleri'ne bakıldığında konumu ve göç alma kapasitesi itibariyle çok kültürlü bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı eğitim ortamına da çok kültürlülüğü taşıyan ABD'de çok kültürlü eğitim ile farlılıklara saygı artmış, etnik çeşitlilikten dolayı ortaya çıkan sorunlar en aza indirgenmeye çalışılmış, eğitim olanakları ve fırsatları en üst düzeye çıkarılmıştır. Ayrıca okullar demokrasiyi benimseyerek hiç kimseyi ayırmadan kucaklamayı hedeflemişledir (Aydın, 2013). Bu bağlamda 1968 yılında iki dilli eğitim yasasını kabul etmiştir. Bu yasa ile eşitlik ilkesi benimsenmiş ve birleştirici bir politika hedeflenmiştir. *"No Child Left Behind Act"* olarak bilinen bu hareket ile tüm çocukların hiçbir ayrım gözetmeksizin eğitime ulaşması, kültürel farklılıkların kabul edilmesi, kendilerinin farkına varması, öz saygı, uyum ve iletişim ile fırsat eşitliği sağlanmaya amaçlanmıştır (Pennsylvannia Department of Education [PDE], 2003; The Chronicle of Higher Education, 2011; Aydın, 2013; Kaya & Aydın, 2014). Birleşik Krallık (İngiltere)'ta ise altı dini inanca sahip olma ve göç potansiyelinin oldukça fazla olduğu durumlar göz önüne alındığında bu durum eğitime şu şekilde yansımaktadır; okulların müfredatında, çocukların ruhsal açıdan, ahlaki açıdan, kültürel açıdan, zihinsel ve fiziksel açıdan gelişimini teşvik etme ve ilerleyen yaşamlarında deneyim ve sorumluluk bilincine sahip bir şekilde yetiştirmek amaçlanmıştır. Bu amaçlar ilk alarak 1944 Eğitim Yasası'yla belirlenmiştir. 1988 eğitim reformunda ise ulusal kapsamlı geniş ve dengeli bir müfredat hakkı verilmiştir. 2002 Eğitim Yasası 2014 yılında revize edilmiş ve din eğitimi, ilişkiler, iletişim, cinsiyet, sağlık eğitimi ve kariyer eğitimi veren okullar için zorunlu tutulmuştur (Department for Education [DFE], 2020). Bu bağlamda ele alındığında ve eğitim yasalarının da orta koyduğu rapora göre İngiltere çok kültürlülüğü göz ardı etmeyip bu bağlamda eğitim ve öğretimini sürdürmektedir. Kanada'da ise ondan fazla etnik grubun bulunması ve ondan fazla dilin konuşulduğu bilinmektedir. Ayrıca ekonomik açıdan da birçok göç almaktadır. Bu da toplumun, çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır (The World Factbook-CIA, 2022). Kanada, halkının etnik çeşitliliğini göz ardı etmeyen çok dilli bir program benimsemiştir ve dünyada da çok kültürlülüğü benimseyen ilk ülkedir (Aslan & Aybek, 2019). Eğitim sisteminde, kültürel birikimlerin sonraki nesillere aktarımı, çok kültürlülük, etnik farklılıklar,

sanatsal ve entelektüel entegrasyon ile bu özelliklerin çocuklara kazandırılmasını hedeflemektedir (Aydın, 2013). Avustralya, on ikiden fazla etnik grup, dokuzdan fazla konuşulan dil, ondan fazla inanışı içerisinde barındıran bir ülkedir (The World Factbook-CIA, 2022). Bunca çeşitliliği içerisinde barındıran Avustralya'nın eğitim siteminin en temel özelliği, demokrasi, insanlık, dayanışma, barış, adalet, sosyal statü, ırk vs. ne olursa olsun herkese karşı hoşgörülü bir görüşe sahip olmaktır (Eurydice, 2022a). Avustralya eğitim sisteminin en önemli özelliklerinden biri de merkezi bir yapıya sahip olmasıdır. Çok kültürlülüğün benimsendiği Avustralya'da yirmi sekiz farklı dil öğretilmekte ve farklı kültürlerin kendi değerlerini ve dillerini koruma amacıyla maddi ve manevi anlamda her türlü destek sağlanmaktadır (Süğümlü, 2013). Çin Halk Cumhuriyeti'nde çok kültürlü eğitime bakıldığında azınlıkların yaşadıkları bölgelerin coğrafi özellikleri dikkate alınarak ulaşılması kolay veya yatılı okulların açılmasına özen gösterilmiştir. Azınlıklara yeterli eğitim imkânı sağlayabilmek için etnik açıdan farklı dilleri konuşabilen öğretmenleri yetiştirmek amacıyla hizmet içi ve yarı zamanlı öğretmen eğitimleri düzenlemektedir (State Ethnic Affairs Commission of PRC, 2014). Eğitimde ulusal birlik ve bütünlüğün korunması amacıyla çok dilli ve çok kültürlü bir eğitim sistemi benimsenmiştir. Çin'in kabul etmiş olduğu çok kültürlü eğitim anlayışına göre, öğrenciler kendi kültürlerini ve diğer kültürleri anlayarak, kabul ederek, saygı göstererek; eğitim hayatı ve ilerleyen yaşamlarında dil, din, ırk, sınıf, ekonomik durum, cinsiyet ve etnik kökene dayalı önyargı ve ayrımın ortadan kaldırılmasıdır (Sangay, 1998; Aslan & Aybek, 2019; CSC, 2022). Almanya'da II. Dünya Savaşı sonrası göç alması ülkenin çok kültürlü bir yapıya sahip olmasına yol açmıştır. Bu göçler sonucunda Almanya'da çok kültürlü eğitim konusu ele alınmıştır (Aydın, 2013; Aslan & Aybek, 2019). Bu bağlamda azınlık olan topluluklar ve çoğunlukta bulunan toplulukların çocukları aynı sınıflarda eğitim görmüş ve etnik yapı, kültürel farklılıklar, çeşitlilikler bağlamında herhangi bir sınıflandırılmaya gidilmemiştir. Almanya çok dilli ve çok kültürlü eğitim noktasında iki konu üzerine odaklanmıştır. Bunlardan ilki; öğrencilerin, çok dilli ve çok kültürlü eğitimle yaşama hazırlanması ve ikincisi ise göçmen ailelere eğitim yoluyla yeni olanakların sağlanmasıdır (Banks, 2004). İsviçre de çok kültürlülük benimsenmiş ülkelerden biridir, çoğunluk ve azınlık grupları arasında bir denge kurulmuş ve sosyal açıdan eşitlik sağlanmaya çalışılmıştır. Resmi eğitim dili İngilizce ve İsveççe olan ülkede farklı diller de eğitim dili olarak kabul edilmektedir, ayrıca İsviçre Hükümeti tarafında azınlık gruplarının

dilleri de koruma altına alınmaktadır (Bhatia & Ritchie, 2004; Eurydice, 2022b). Kosova, farklı etnik, dini ve dil özelliklerini içinde barındırdığından çok kültürlülüğün yoğun olduğu ülkelerden biridir. Eğitim programlarının içerisinde farklı din, dil, etnik özelliklere sahip öğrenciler için çok kültürlü öğretim gerçekleştirilmektedir. İmkânlar doğrultusunda Eğitim, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı bu farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim koşullarını ve amaçlarını düzenlemektedir (Kervan, 2017). Son olarak Türkiye'de çok kültürlü eğitime bakıldığında; Türkiye'nin, çok kültürlülüğe sahip bir ülke olduğu görülmektedir ancak eğitim sürecine ve programlarına çok kültürlülüğü iyi bir şekilde yansıtamamaktadır. 1970'li yıllarda eğitimde cinsiyet ve ekonomik anlamda fırsat eşitliği sağlanmaya çalışılmıştır (Güven, 2005; Çapar, 2006). 2005-2006 yıllarından itibaren eğitimde yapılandırmacı yaklaşım ele alınmış öğrenci merkezli bir sistem oturtulmaya çalışılmaktadır (Eurydice, 2022c). İlkokul programlarında, kültürel zenginliklere değinilerek dersler kapsamında farklı kültürel özelliklere yer verilmeye çalışılmaktadır. Ortaöğretimde ise okullarda seçmeli ders kapsamında farklı dillere (Kürtçe, Zazaca, Arapça) yer verilmeye başlanmıştır. Bu girişimler eğitim sisteminde çok kültürlülük bağlamında önemli adımlar olarak sayılabilir (Aslan & Aybek, 2019). Yükseköğretimde ise üniversitelerin bünyesinde öğrenim gören uluslararası öğrenciler için oluşturulan birimler ve öğrenci toplulukları ile farklı kültürlerin tanıtımına yönelik çeşitli organizasyonlar düzenlenebilmektedir.

2.4. Okul Öncesi Eğitim, Çok Kültürlülük ve Bireysel Farklılıklar

Çok kültürlülük, çok kültürlü bir toplumu, eğitimi, okulu, öğretmeni, aileyi vs. beraberinde getiren bir kavramdır (Polat & Kılıç, 2013). Geçmişten günümüze birçok olayla birlikte meydana gelen olaylar sonucu toplumların kültürel çeşitliliğin farklılaşmasıyla birlikte daha çok önem kazanan çok kültürlülük beraberinde bu toplumların ihtiyacı olan eğitime de yansımış ve çok kültürlü eğitim önemli bir konuma gelmiştir (Demirdağ, 2018).

Çok kültürlü eğitim, anlam itibariyle farklılıkları içerisinde barındıran, bireylerin eşit bir şekilde aynı eğitim olanaklarından faydalanabileceği, bireylerin saygı, hoşgörü, empati gibi değerlerin kazanılmasını amaç edinen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Taştekin vd., 2016). Aynı ortamı paylaşıp farklı kültürel özelliklere sahip kişilerin, sahip oldukları farklılıklar

ile kabul gördüğü, eşit eğitim olanaklarından sahip olabildikleri bir eğitimden ve eğitim ortamından faydalanabilmeleri çok kültürlülüğün önemsendiğini ortaya koymaktadır (Ramsey, 2018).

Tek bir kültürü benimsemek, diğer var olan tüm farklılıkları, kültürleri vs. sıfır olarak kabul etmek demektir (Banks, 2013). Çok kültürlülüğün kabul edildiği bir eğitim ortamında çocuklar; empati geliştirirler, dışa dönük olurlar, endişe duymazlar, kendi kültürlerinden utanmazlar. Bu gibi durumların sağlanması için çocukların kültürel özelliklerin farkına vardığı bir ortamın sağlanması okul öncesi dönemden itibaren sağlanmalıdır (Gay, 1994).

Okul öncesi dönemde çok kültürlülüğü benimsetme noktasında farklılıkların haberdar etme durumu ön plana çıkmaktadır. Çünkü çok kültürlülük, bireysel farklılıklara saygıyı temel alan bir yaklaşımı benimsemektedir. Okul öncesi dönemde çocuklarla farklılıklar üzerine konuşmaya başlandığında yaş grubuna dikkat edilmelidir. Farklılıklar çocuklara benimsetilmek istendiğinde bazı kavramlar çocuklar tarafından yanlış anlaşılabilmekte ve bu durum beraberinde farklılıklara karşı olumsuz tutum benimsenmesine neden olabilmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Okul öncesi dönemde çocuklar farklılıklarla ilgili farkındalık edinirler. Yeni doğan bile kişilerin seslerinde oluşan farklılıklardan dolayı ona yaklaşan bireyin kendine karşı olan tutum ve yaklaşımını ayırt etmektedir. Corporation (1994), yaptığı araştırmasında ilk önyargıların önemli bir bölümünün ilk iki yılda oluştuğunu ortay koymuştur. Çocuklar 3-4 aylık iken kendilerini diğer kişilerden ayırırlar, 12 aylık olduklarında ailedeki bireylerle ortak düşüncelere sahip olduklarını fakat bazı durumlarda farklı düşüncelere sahip olduklarını fark etmeye başlarlar. Cinsiyet, ten rengi, dil gibi farklılıkları fark etmeye ve merak etmeye başlarlar. 18 aylık bir çocuk, hayal dünyasını daha etkin bir şekilde kullanır ve bu dönemde başkalarının gözünde bir birey olduğunu fark eder (KEDV, 2006). İki yaşında çocuk, açık bir şekilde cinsiyetlerin farkına varır. Fiziksel özelliklerin bireyden bireye farklılık göstermesinin nedenini merak eder. Çocukların farklılıkları genel anlamda fark etmeye başladıkları dönem 2-3 yaş dönemidir. Bu dönem ‘ön-ayrımcılık (pre-prejudice)’ olarak adlandırılır (Hall, 1999).

3-4 yaş civarına geldiklerinde çocuklar farklılıkları gözlemlemeyi ileri boyuta taşırlar. Bu farklılıkların kaynaklarını sormaya başlarlar. Kendisini ve diğerlerinin büyük oranda farklı olduğunu görürler. Ten, göz, saç rengi vs. gibi soruları daha fazla sormaya ve merak etmeye başlarlar. 5 yaşa gelindiğinde ise çocuklar kültürel kimlikleri, kültürel geçmişleri, etnik değerlerini fark etmeye başlarlar (Hall, 1999). Bu yaş grubu çocuklar etrafında bulunan kadın ve erkeklerin tutumları ile ilgili daha fazla bilgi sahibi olurlar. 6 yaşından sonra çocuklar farklı kültürel değerleri öğrendikleri gibi ve bu farklılıkları kabul etmelerinin yanında bu durumları değiştiremeyeceklerini de anlarlar. Bu dönem çocuklarını en çok etkileyen durum çevreleri ve çevrelerinde görüp edindikleridir. Bu dönemde en önemli görülen şey çocuklara kendi kültürlerini öğretmek ve bu öğretme işlemi gerçekleştirilirken diğer kültürlere ve bireysel farklılıklara saygı göstermesi de edindirilmelidir (Stern, 2000). Yapılan bir çalışmada, çocukların ne şekilde sosyalleştiklerini ve boş bir levha olarak yeni şeyler öğrenmek için etraflarını inceledikleri açıklanmış ve çocukların kendi dünyalarını kendi istedikleri ve hissettikleriyle doldurduklarını ortaya koymuştur. Çocuklar nerede, nasıl davranacağı noktasında önyargılı bir tutum sergilemiyorsa bile hangi şekilde davranacağına kendisi karar vermektedir (Troyna & Hatcher, 1992).

2.4.1. Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitim

Okul öncesi dönem farklılıklar hakkında olumlu bir farkındalık geliştirmek için kritik bir süreç olarak ele alınmaktadır. Okul öncesi dönem çocukları farklılıkları ayırt etme noktasında diğer dönemdeki bireylere oranla daha iyi bir bakışa sahiptir. Bu noktada okul öncesi dönem çocukları, öğretmenleri ve programları ilk elden kaynak olarak ele alınmaktadır. Bu dönem çocukları bireyleri karakterlerine göre ayırt edebilir, eşleyebilir, isimlendirebilir ve tanımlama yapabilirler (Aboud, 1988; Murray, 2012).

Çocuklar farklılıkları anlamaya başladıkları andan itibaren iyi, kötü, güzel, çirkin vs. şeklinde adlandırırlar. Bu çocuklar farklı bireysel özelliklere sahip ebeveynlere sahip oldukları için bu ebeveynlerin sahip oldukları önyargılarla büyütülmektedir. Bireysel farklılıklara saygı eğitimi bu önyargıların önüne geçmek ve kalıplaşmalarını önlemek adına çocuklara erken

dönemlerden itibaren bireysel farklılıklara saygılı olunması yönünde oluşan eğitim yaklaşımıdır (KEDV, 2006).

2.4.1.1. Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitiminin Amaçları

Toplumsal yargılardan biri olan önyargı, ayrımcılık (cinsiyet, ırkçılık, inanç vs.) ve tekrarlayan düşünlerden dolayı bazı insanlar toplumdan dışlanmaktadır. Bireysel farklılıklara saygı eğitiminin temel amacı ise bu kalıplaşmış ve sorgulanmayan düşünceleri engellemektir. Bu program bireylerin yeteneklerinin ve güçlü yanlarının desteklenmesini ele almıştır (Üner, 2011). Louise Derman Sparks ve diğerlerinin geliştirmiş olduğu bu eğitim modelinin dört amacı bulunmaktadır. Bu amaçlar şu şekildedir; olumlu kimlik ve öz değer geliştirme, çeşitlilik ve empati, önyargıları ve ayrımcılığı fark etme ve eleştirel bakış açısı ile ele alma ve önyargılar-ayrımcılıklar noktasında kendisinin ve başkalarının haklarını savunmadır (KEDV, 2006; Derman-Sparks & Edwards, 2010; Üner, 2011). Louise Derman Sparks'a göre bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşıtı eğitimin amaçları ve özellikleri şu şekildedir; çocuklar sahip oldukları duyguları irdeleyebilmeli, anlamlandırabilmeli ve bunları açık bir şekilde ifade edinebilme yeteneğine sahip olabilmelidir. Bu şekilde kişisel değer duygusunu edinebilirler. Çocuklar, kendi arkadaşlarını, tanımalı, anlayabilmelidir. Bu şekilde diğer insanlara saygı duymayı öğrenebilecektir. Grup çerisinde yer alan çocuklara iş birliği, sorunları tartışma ve bu sorunları birbirlerini kırmadan çözme olanağı sağlanmalıdır. Çocuklara önyargıları fark etme ve önyargıları yıkma, başkalarının karşılaştığı haksızlıklara karşı durma farkındalığı edindirilmelidir (KEDV, 2006). Bu amaçlara ulaşılması için çocukların kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ortamların hazırlanmasıdır. Çünkü pedagojide temel olarak ele alınan varılan sonuç değil, oluşturulan yaratıcı bir sürecin olmasıdır. Çocuklar önyargılarından kurtulduklarında birbirlerini daha rahat anlayabileceklerdir (KEDV, 2006).

2.4.1.2. Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitiminin Uygulama İlkeleri ve Temel Bileşenleri

Bireysel farklılıklar noktasında verilmesi gereken eğitimin uygulama noktasında bazı dikkat edilmesi gereken ilkeleri bulunmaktadır. Bu ilkeler şu şekilde ele alınabilmektedir (KEDV, 2006);

- Bireysel farklılıklar konusunda çocuklara eğitim verilirken sadece çocuklar değil çocuklar ve çevrelerinin eğitim sürecine dâhil edilmesi önem arz etmektedir. Çocuklar ve çevresindeki bireylerin bu noktada farkındalıkları geliştirmek, çocukların bütüncül bir açıdan eğitim amacına ulaşması noktasında daha olumlu sonuçlar elde etmek açısından önemlidir.
- Farklı özelliklere sahip bireylerin içerisinde bulunduğu ortamlara çocukların dâhil edilmesi sağlanmalıdır. Bu açıdan önyargıdan bağımsız diğer bireylere karşı bakış açısı geliştirecektir.
- Bu eğitim kapsamında kurumda yer alan tüm bireylerin sürece dâhil edilmesi gerekmektedir. Sınıflar çok kültürlülüğü ve bu kapsamda bireysel farklılıkları yansıtacak materyallerle donatılmalıdır.
- Kurumda çalışan tüm personele bireysel farklılıklara saygı hakkında bilgiler verilmelidir.

Bu ilkeler doğrultusunda uygulamanın bazı temel bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenlerden olan kültür, kimlik, sosyo-ekonomik düzey, aile, yeterlilik-yetersizliklerden bahsedilmiştir.

Bireysel farklılık ve kültür; çocukların hepsi belli bir kültürel özellik içerisine doğar ve büyür. Ortak kültüre sahip bireyler arasında paylaşılan davranışlar ve düşünceler gruba ait çocuklar tarafından da benimsenir. Bu paylaşılan ve benimsenen kültürel özellikler doğrultusunda çocukların akran reddi gerçekleşebilmektedir. Aynı etnik kökene sahip olmayan çocuklar için akranlarını reddedebilmektedirler. Okul öncesi dönemde eğitim ortamında bulunan bir çocuk pekâlâ aynı etnik kökene sahip olmadığı bir akranı tarafından reddedilebilmektedir. Akran reddi üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında bazı çalışmalar arkadaş seçiminde küçük çocuk, benzer ırka sahip akranını arkadaş olarak seçmektedir (Bredekamp, 2016; Jackson, Barth, Powel & Lonchman, 2006; akt. İnan, 2014). Dört yaşındaki bir çocuk kendi kültürel özelliklerini tanıyabilirken ilkokul dönemindeki bir çocuk çevresindeki kişilerin de farklı kültürel özelliklere sahip olduğunun farkına varabilir (Cameron, Rutland,

Brown & Douch, 2007; Nesdale, 2011). Gözlerini birçok kültürel zenginliğe sahip olarak dünyaya açan çocuklara sadece farklı ülkelerdeki bireylerin farklı olduğunu değil, kendi ülkesindeki, şehrindeki hatta mahallesindeki bireylerin de farklı kültürel özelliklere sahip olduğunu benimsetmeli ve somut bir şekilde çocuğa sunulmalıdır. Çocukların geldikleri çevreyi, ailesini sınıf ortamında yansıtmasının sağlanması çok kültürlü eğitimin gerekliliklerinden biridir (Turaşlı, 2012; Yalkın, 2012).

Bireysel farklılık ve kimlik; her çocuk kendi kimliğiyle dünyaya gelmektedir. Cinsiyet, kültür, mizaç, ekonomik durum ve bunun gibi birçok kimlik vardır. Farklı özellikteki bireylerin farklı ilgi, davranış, toplumsal rollere sahip olduğu ortaya konmuştur (Özen, 2014; Yalkın, 2012). Toplumsal roller ve önyargılar gereği farklı cinsiyetlere sahip bireylerin kalıplaşmış davranışları gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Belli bir cinsiyete ait meslek grupları belirlenmiştir. Ya da belli cinsiyetler kalıplara bürünmüştür. Mesela erkeklere mavi, kızlara pembe renk ya da sadece erkekler pantolon giyer gibi kalıplar. Etraf tarafından benimsenen kalıplar birey tarafından da benimsenir ve bu kalıp doğrultusunda davranış ve düşünceleri şekillendirirler (Martin & Ruble, 2004; İnan, 2014; Özen, 2014).

Bireysel farklılık ve sosyo ekonomik düzey; ekonomik zorluk çeken çocukların akran ilişkilerinin zayıflığı bilinen bir gerçektir. Ekonomik zorluk çeken ebeveynler bu zorluk altında ezilirken çocuklarına daha fazla cezalandırıcı ve uzak ilişkiler içerisinde oldukları için çocukların da bu bağlamda akranlarıyla zayıf sosyal ilişkiler geliştirmesine neden olmaktadır (Brophy-Herb, Lee, Nievar & Stollak, 2007; Nix vd., 1999 akt., İnan, 2014). Okullar çocukların ahlaki ve karakterlerini geliştirme noktasında pek çok yaklaşım sergileseler bile aile ortamının bu noktada ne denli önemli olduğu inkâr edilemez. Bu sebeple aile ortamı içerisinde değer ve becerileri geliştirmek önem arz etmektedir (Celia Genishi & Goodwin, 2012). Ekonomik yönden dezavantajlı olan ailelerle çalışan araştırmacılar, eğitim açısından yetersiz hizmet verilen toplumlarda yaşayan ailelerin pek çoğunun, aile programlarına erişim ve yararlanma açısından zorluk yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Bu ihtiyaca binaen farklı kültürlere ait ekonomik açıdan dezavantajlı ailelere yönelik program geliştiren araştırmacılar, yeterli düzeyde hizmet alamayan çocuklar için okul temelli aile katılımlarına yönelik daha fazla

yatırımın yapılması ve daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği sonucuna ulaşmışlardır (Brotman, Calzada, Huang, Kingston, Dawson- McClure, Kamboukos & Petkova, 2011).

Bireysel farklılık ve aile; toplumdan topluma farklılık gösteren aile, bazen büyükanne ve büyükbabalardan oluşurken bazen de sadece anne, baba ve çocuklardan oluşabilmektedir. Bu aile yapıları geçmişten günümüze kadar bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda oluşmuştur. Oluşan bu aile yapıları bize bireylerin farklılıkları veya benzerlikleri (inançları, görüşleri, yaşam tarzları) hakkında bilgiler verebilmektedir (Pelletier & Brent, 2002; Olgan, 2014). Farklı veya benzer aile yapılarına sahip çocuklar akran grupları arasında uyum problemleri yaşayabilmektedirler. Yapılan bir araştırmaya göre aile yapılarının akran ilişkileri arasında neden önemli olduğunu ve etkilerinin ne şekilde ortaya çıktığını noktasında net bir sonuca varılmamıştır (Deleire & Kalil, 2002).

Bireysel farklılık ve yeterlilik-yetersizlikler; bireyler bazen yaşam kalitelerini etkileyecek durumlarla karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu durumlardan biri olarak yeterlilik ve yetersizlikler karşımıza çıkmaktadır. Bu kapsamda toplumda kabul edilen durum engellilik durumudur. Geçmişten itibaren süren engellilik durumuna sahip bireyler özel gereksinimli ve aileleri de özel aileler olarak adlandırılmaktadır. Özel gereksinimli olarak nitelendirilen çocuklar; işitme engeli, fiziksel engeli, bedensel engeli, görme engeli, zihinsel engeli olan bireylerdir. Özel gereksinimli bireyler çoğu zaman toplum tarafından dışlanmaktadır. Bu dışlanmadan kaynaklı olarak da eğitim haklarından mahrum kalabilmektedirler. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmak için sınıf içi eğitsel etkinlikler ve süreçler kullanılabilir. Sosyal dışlanmayı önleyici bütünlüğü yansıtacak düşünce yapısı geliştirilebilir. Sunulabilecek durumlar engelli bireyin kendi güvenini destekleyici ve çevreye karşı duruşunu güçlendirici nitelikte olması çocuğun hem sosyal hayata hem de eğitim sürecine daha aktif katılımını sağlayacaktır (Turaşlı, 2012; Yılmaz, 2015; Cavkaytar, 2017; Özkabak-Yıldız, 2018).

2.4.1.3. Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitimin Uygulanmasında Önemli Noktalar

Bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşıtı eğitim kültürel açıdan değerlerin ve normal programların birarada sunulmasını içerir. Bu tür programların özellikle sosyal açıdan gelişime direkt olarak etki eden önyargılara ve kalıplara karşı durabilir. Bu programlar aracılığıyla önyargılar açığa vurulmalı, eleştirel düşünme becerileri geliştirilmeli, haksızlığa karşı harekete geçilebilmelidir. İletişim kurma ve iş birliği içerisinde bulunabilme ve mevcut kalıplaşmış düşüncelerde değişime gidilebilmelidir. Bu doğrultuda bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşıtı eğitiminin uygulaması aşamasında eğiticinin rolü, öğrenme ortamı ve aile katılımı noktalarında değerlendirmeler yapılmıştır.

2.4.1.3.1. Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitiminde Eğiticinin Rolü

Bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılığa karşı eğitimcilerin tutumları oldukça belirleyici bir öneme sahiptir. Çocukları merkeze alan yaklaşımı ele alıp çocuklara sunacak kişiler eğitimcilerdir. Eğitimcilerin tutumu topluluk içerisindeki çocukların tavır ve davranışlarını direkt olarak etkileyecektir. Çocuklar eğitimcileri kendi dünyalarında yetişkinlerin temsilcileri olarak kabul ederler. Ayrıca bilgiyi aktaran otoritedirler. Bundan dolayı eğiticilerin davranışları çocuklar için birer model oluşturmaktadır (KEDV, 2006).

Bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılığa karşı eğitimde eğitici ve çocuk arasında eşit bir ilişki vardır. Ancak eğiticiler süreç işleyişi aşamasında liderlik görevini üstlenir. Sürecin ilişkisinden ve ortamın havasından eğitimciler sorumlu olmaktadır. Bundan dolayı eğiticiler topluluğun uyumlu veya uyumsuz olması aşamasında kilit noktadadır. Bu açıdan eğiticilerin amacı; eşitlik, hoşgörü, bireysel farklılıklara saygı duyulan bir ortamın sağlanmasıdır. Derman Sparks (2001) eğiticiler için dört amaç sıralar. Birinci amaçta şu soruların yanıtlanmasını ister; “pedagojik anlayışım, davranış tarzım ve gelişimsel hedeflerim kültürel kimliğimden nasıl etkilenmektedir?” ve “ben kimim?” sorusunu nasıl algılarım, hangi toplumsal gruba aitim ve diğer toplumsal gruplara karşı neler hissediyorum? İkinci amaç;

ailelerin kültürel kökenlerini dikkate alıp bu kültürün çocuğun yetiştirilme anlayışı ve çevresiyle iletişime geçme noktasında nelerden etkilendiğini anlamalıyım. Üçüncü amaç; içimde bulunan ve yaşadığım ortamdaki her türden ayrımcılığa ve kalıplara karşı eleştiri yapabilmeliyim. Dördüncü amaç ise; eğitimde önyargılara karşı diğer bireylere sorular sorabilmeli ve tartışma becerisi edinmeliyim. Bu gelişimsel amaçların, kendisini değerlendirme sürecinde ve eğitimine katıldığı bireylerin değerlendirmesi noktasında ölçüt olarak kullanması eğitim ortamlarının bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşıtı eğitime olumlu anlamda nitelik kazandırmasında önemli görülmektedir (Derman Sparks, 2001; KEDV, 2006).

2.4.1.3.2. Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitiminde Öğrenme Ortamı

Okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenme ortamları bazı özelliklere sahip olmalıdır. Bu özellikler; çocukların gelişimlerine uygun, güvenli, çok amaçlı, problem çözme becerisini geliştiren ve yaratıcılığı destekleyen ortamlar olmalıdır (KEDV, 2006). KEDV (2006) tarafından yapılan çalışmalara göre ayrımcılık yapılmadan bir ortam oluşturulabilinmesi için bazı önlemlerin faydalı olabileceği üzerinde durulmuştur. Bu önlemler; eğitim ortamların çocukların kültürlerini yansıtacak eşya ve materyallerin olması, dünyadaki farklı ırklara, kültürlere, milletlere, cinsiyetlere, kökenlere ait eşya ve fotoğrafların oranına dikkat edilmeli, çocuğun ailevi yaşantısını yansıtacak fotoğraflara sınıf içerisinde yer verilmelidir. Bu onu bulunduğu ortama ait hissettirecektir. Çocukların farklı bireylere ve gruplara ait genellemeleri yansıtacak materyallerin olmamasına dikkat edilmeli, kalıp yargılara yer verilen fotoğraflara yer verilmemelidir. Sosyal medya, televizyon vs. bu araçlarla ünlü olan kişilerin çocukların üzerinde etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu yüzden farklı kültürlere ait, farklı dil, din, makamlara sahip bireylerin fotoğraflarının paylaşılmasında yarar olabilir. Çevrede bulunan farklı diller varsa bunlara yönelik çeviri tekniği kullanılabilir. Farklı kültürleri tanıtmaya yönelik eserlere, filmlere, heykellere, resimlere yer verilebilir. Engelli bireyler için uygun ortam sağlanabilir (KEDV, 2006).

2.4.1.3.3. Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Eğitiminde Aile Katılımı

Bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşıtı eğitimlerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için ailelerle iş birliği oldukça önemli görülmektedir. Ailelerle iş birliğinin yanında ailelerin önyargılarının bilincinde olmasını kolaylaştırmak, çocuğa rol-model olması aşamasında ailelerin farkındalığını arttırmak bu eğitimin temelinde bulunmaktadır. Çünkü çocuklar ayrımcılığa ve önyargıya yönelik ilk tutumlarını ailelerinden öğrenirler. Bundan dolayı ailelerin önyargı ve ayrımcılık noktasında bilgilendirilmesi, ailelerle ortak etkinliklerin geliştirilip uygulanması sağlanmalıdır (Ross, 1995; KEDV, 2006).

Eğitim sürecinde uygulanan program aile katılımı ile başarı elde edebilir. Çünkü okul öncesi eğitimde amaçların elde edilmesi okul ve ailenin iş birliği ile ilişkilidir. Çocuklar ailelerinin değerlerinden, tutum ve davranışlarından doğrudan etkilenirler. Yapılan bir çalışmaya göre çocukların ailelerinin beklentilerini gerçekleştirmeye çalışırken özsaygı ve öğrenme motivasyonunu etkileyen bir durum olduğu ortaya konmuştur (Brown, 1998). Lawrence (1988)'e göre çocukların özsaygılarını geliştirme aşamasında çevresindeki bireylerin büyük oranda etkili olduğu ve toplumda kabul görme seviyesinin özsaygıyı direkt etkilediği ortaya konmuştur (Brown, 1998; KEDV, 2006).

2.4.2. Okul Öncesi Dönemde Bireysel Farklılıklara Saygı ve Önyargı/Ayrımcılık Karşıtı Becerilerin Gelişimi

Toplumlarda giderek artan çeşitlilik bağlamında eğitim kurumlarının olumlu bir iklim ve saygılı bir kültür oluşturmak kritik bir öneme sahip olmaya başlamıştır (Dessel, 2010). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne göre karşılıklı olarak saygılı olmak ve bu doğrultuda güvenli bir ortam içerisinde çocukların duygu ve düşüncelerini paylaşıp onlara karşı saygılı olunması gerektiği vurgulanmaktadır (UNICEF, 2005). Çocukların tek tip bir ailede yetişmesinin evrensel bir deneyim olmadığı, farklı aile yapılarının üyeleri ve dünyanın birer vatandaşı olarak algılanması olarak kabul edilmektedir (Yelland, Lee, O'Rourke & Harrison, 2008; Bouillet & Miskeljin, 2018). Farklı demografik (cinsiyet, etnik köken, ırk, aile yapısı,

sosyo-ekonomik durum vs.) özelliklerin yanında deneyim, ilgiler, yetenekler gibi bireylerin pek çok yönden farklılıkları, bakış açıları, çeşitliliklere saygı gösterilmesi, kaliteli, kapsayıcı ve eşitlikçi/demokratik bir okul öncesi programında çocuklar için ele alınması gereken temel değerlerdir (Moss, 2012). Bu yönden okul öncesi kalite standartları kapsamında, çeşitliliklerin saygı görmesi, takdir edilmesi, tüm çocukların öğrenme sürecine dahil edilmesi ve çocukların refahının kabul edilmesi ön koşul olarak kabul edilir (Vandenbroeck, 2012).

Okul öncesi dönem çocuklarında bireysel farklılıklara saygı becerilerinin geliştirilmesi açısından yapılan çalışmalar, erken çağlarda farklılıkların bilinmesinin ve uzun süreli ve sürdürülebilir bir barış ortamının inşası için temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Bouillet & Miskeljin, 2018). Okul öncesi dönemde yenilikçi toplumda teşvik edilen ve eğitimin bir parçası olarak görülen bireysel farklılıklara saygı duyulmasına yönelik ihtiyacın artması, çocuk için yetişkinler ve akranları ile olumlu ilişkilere sahip ve değer gören bir kişi olması yönünde fayda sağlayacaktır (Malaguzzi, 1993). Eğitim sürecinde çocuğun farklılıklara olan saygısı başkalarının ihtiyaçları noktasında farkındalık, başkalarını kabul etme ve onlarla iç içe yaşama noktasında önem sağlamaktadır. İnsanların çeşitli farklılıklarından bağımsız bir şekilde eşitliğe ulaşma ve haklarının kabul edilmesine, çocukların kendi ve başkalarının hakları hakkında bilinçlenmesine, sorumluluklarının farkında olmasına yönelik bir eğitim yaklaşımı oluşturmayı içerir (Robinson & Jones-Díaz, 2006).

Yapılan bir çalışmaya göre; üç yaş gurubu çocuklarının %5'inin kendi kimlikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve %1'inin kendi kimliklerine karşı dışlayıcı bir tutum sergiledikleri; dört yaş gurubu çocukların %7'sinin kendi kimlikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve %3'ünün kendi kimliklerine karşı dışlayıcı bir tutum sergiledikleri; beş yaş gurubu çocuklarının %13'ünün kendi kimlikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve %7'sinin kendi kimliklerine karşı dışlayıcı bir tutum sergiledikleri; altı yaş gurubu çocuklarının %34'ünün kendi kimlikleri hakkında bilgi sahibi oldukları ve %15'inin kendi kimliklerine karşı dışlayıcı bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Connolly, Smith & Kelly, 2002). Bu sonuçlar doğrultusunda okul öncesi eğitim programlarına bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşıtı eğitimin dahil edilmesinin ne denli önemli olduğunu ortaya

koymaktadır. Bu bağlamda bazı çalışmalar okul öncesi dönemde çocukların bireysel farklılıklara ve farklı olana karşı olumlu ve olumsuz tutumların geliştirebilir olduğunu doğrulamaktadır (Abourd, 2003; Nesdale & Flesser, 2001). Bundan dolayı üç yaş itibariyle çocuklar arasında ırksal, engellilik ve sosyal gruplar anlamında çeşitliliğe ilişkin anlayışın gelişmesinin yanında kalıp yargıların edinilmesi, sosyal gruplaşma, dışlayıcı tavır ve davranışların geliştiği de söylenebilmektedir (Boillet & Miskeljin, 2018).

Bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşı eğitim tüm çocukların kapsayıcı eğitim ile bütün çocukların refahı için katkı sağlar. Bireysel farklılıklara saygı kavramı hem çocuklar hem de yetişkinler için eşitlik, kabul, karşılıklı saygı ve anlayışı bünyesinde bulundurmaktadır. Bir toplumda bulunan tüm bireylerin sahip oldukları tüm farklılıklarla birlikte saygı görmesi ve gösterilmesi ile gelişmekte ve yapısal olarak eşitsizlikler ve dışlanmalar gibi olumsuz etkilerin önüne geçmeyi hedefler (Murray, 2012; Brajković & Milinović, 2015; Bassok, Finch, Reardon ve Waldfogel, 2016).

Bireysel farklılıklara saygı ve önyargı/ayrımcılık karşı eğitimin temellerini Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (1989), Bronfenbrenner (1979)'ın ekolojik sistemler kuramı Vygotsky (1978)'nin sosyal yapılandırmacı öğrenme kuramı oluşturmaktadır. Okul öncesi dönem çocuklarının bireysel farklılıklara saygı becerilerinin gelişebilmesi için çok boyutlu ve ekolojik bir bakış açısı edindirilmiştir. Bu bağlamda kimlik ve ait olma, duygu ve ifadeler, çeşitliliklere saygı duymak, diğer bireylerin farkına varmak gibi faktörler çevresinde şekillenmiştir (Boillet & Miskeljin, 2018). Bu doğrultuda çocukların öz düzenleme becerileri noktasında daha çok teşvik edilmesi, her çocuğun insanlarda bulunan farklılık ve benzerliklerine ilişkin farkındalığının ve kabulünün artmasını sağlamak için bu tür uygulamalar önemli olmaktadır (Tift, 2017).

2.4.3. Çok Kültürlülük ve Bireysel Farklılıklara Saygının Okul Öncesi Eğitim Programına Yansıması

Türkiye'de uygulanan eğitim programları birbirini tamamlayıcı, bir sonraki eğitim kademesini destekleyici ve çocuğu hazırlayıcı niteliğe sahiptir (MEB, 2018). Türkiye'nin

eğitim sisteminin ilk basamağı olan okul öncesi eğitimin amaçları; çocukları bedenen, zihnen ve duygusal açıdan destekleyerek iyi alışkanlıklar edinmelerini sağlamak, toplumsal hayata uyumunu desteklemek, çocukları ilkokula hazırlamak, şartları elverişsiz çevre ve ailelerden gelen çocuklara ortak bir yetiştirme ortamı sunmak, çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır (MEB, 2013; MEB, 2024; MEB & UNICEF, 2024). Bu bağlamda çok kültürlü eğitimin tanımı ele alındığında farklı kültürel özelliklere sahip, farklı cinsiyete, dile, dine, ekonomik duruma, ırka sahip, farklı cinsiyet seçimlerine sahip bireylerin demokratik bir ortamda ayrım yapılmadan eşit bir şekilde akademik açıdan eğitim görmelerini sağlama imkânı verir. Çocuk, çok kültürlü eğitimde kendisinin ve çevresindeki bireylerin haklarının farkındadır ve bu hakları korur. Çok kültürlü eğitimde çocuk çevresindeki bireyleri özelliklerinin farkındadır, bu özellikler hakkında yorum yapar, bu özelliklere saygı duyar ve diğer bireylerle iletişime geçebilir. Çok kültürlülük bağlamında çocuğun iletişime geçebilmesi için gerekli olan zaman, mekân ve çevredir (APA, 2002; Ameny-Dixon, 2004; Mazzarella, 2008; Banks, 2013). Bu açıklamalar ışında Türkiye'de uygulanmış ve uygulanmakta olan programlar çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar bağlamında incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2006 Okul Öncesi Eğitim Programına bakıldığında okul öncesi eğitimde sorumluluk, bireysel farklılıklara saygı, çevreye duyarlılık ve kaynaştırma eğitimine yer verilmiştir (MEB, 2006). Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında ise sosyal- duygusal gelişim alanında bulunan kazanımlardan kendisine ait özellikleri tanıtır (1), ailesi ile ilgili özellikleri tanıtır (2), kendisinin ve başlarının haklarını korur (6), bireysel farklılıklara saygı gösterir (8), farklı kültürel özellikleri açıklar (9) ve dil gelişimi alanında sadece dili iletişim amacıyla kullanır (5) kazanımı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca etkinlik çeşitleri ve açıklamalar kısmındaki Türkçe etkinlikleri, alan gezisi ve sanat etkinlikleri bölümünde çok kültürlülüğe değinilmiştir. Türkçe etkinlikleri bölümünde, çocukların farklı özelliklerinin (gelişim özelliği, yaş vs.) öğretmen tarafından dikkate alınarak eğitim ortamının düzenlenmesi gerektiğine, sosyal ve kültürel açıdan dezavantajlı olan çocukların dikkate alınması gerektiğine, öğrencilerin farklı özellikleri dikkate alınarak farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerektiğine vurgu yapılmıştır. Alan gezisi ile kültürel ve yöresel açıdan çocukların meraklarını çekebilecek mekanlara gezilerin düzenlenebileceği vurgulanmıştır. Programın özellikleri bölümünde evrensel kültürel değerlerin dikkate alındığına dair başlık yer almaktadır.

Bu bölümde çocukların kültürel ve evrensel değerleri benimseme ve toplumsal değerleri tanıma amaçlanmıştır. Ayrıca programda müzik merkezinin müzik kültürünü edinmede önemli katkıların olabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2013). Millî Eğitim Bakanlığı ve UNICEF'in 2024 Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE)-Okul Öncesi Eğitim Programı çok kültürlülük ve bireysel farklılıklara bağlamında incelendiğinde; okul öncesi eğitimin temel ilkeleri bölümünde, okul öncesi eğitimde sosyo ekonomik seviyesi, dili, cinsiyeti, kültürü, bireysel gereksinimi ne olursa olsun çocukların gelişimsel olarak en üst düzeyde desteklenmesi gerektiği, programın farklılıklara ve çok kültürlülüğe karşı duyarlı olduğu, çocukların kültürel, bireysel ve toplumsal farklılıkları tanıması ve diğerlerine karşı saygı göstermesini desteklemeli, öğrenme sürecinde çocukların fikirlerine saygı gösterilmesi gerektiğine değinilmiştir. Okul öncesi programının temel özelliklerine bakıldığında ise milli, manevi, kültürel ve evrensel değerlerin dikkate alır başlığının açıklama bölümünde sevgi, nazik olma, müsamaha, vatanseverlik, temizlik, doğaya ve yaşama saygı duyma, kültürel mirası koruma gibi çocukların topluma ve kendilerine fayda sağlayacak değerleri bilişsel, psikolojik ve sosyal açıdan gelişimlerine uygun olacak biçimde kazanmaları gerektiğine dair vurgulamalar yapılmıştır. Programın kazanımlarına bakıldığında bilişsel gelişim bölümünde seçenekler arasında karar verir (kazanım 23) kazanımının açıklama kısmında; karar verme sürecinde çocukların tercihlerine saygı duyulmalı şeklinde aktarılmıştır. Fiziksel gelişim ve sağlık bölümünde araç gereç kullanarak manipülatif hareketler yapar (kazanım 8) kazanımının açıklama kısmında çocuğun el tercihine saygı duyulması aktarılmıştır. Sosyal-duygusal gelişim ve değerler bölümünde bireysel farklılıklara değer verir (kazanım 6) kazanımında kendisinin farklı özelliklerini ifade edebileceği, başkalarının farklı özelliklerini betimleyebileceği, başkalarıyla farklı ve benzer özelliklerine örnek verebileceği, başkalarının özelliklerini takdir edebileceği, etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alacağına yer verilirken Kazanım 7'de ise farklı kültürel özellikleri irdeler kazanımına yer verilmiştir. Bu kazanımda kendi ülkesine ait kültürel özellikleri tanıtabileceği, farklı kültürel uygulamalara ve özelliklere dair sorular sorabileceği, farklı ülkelere özgü kültürel özellikleri söyleyebileceği, kendi ülkesinin kültürünü ve farklı ülkelerin kültürünü karşılaştırıp benzer ve farklı özellikleri söyleyebileceği, farklı kültürel varlıkları ve mirasları koruma etkinliklerine katılabileceği aktarılmıştır. Kazanım 8'de toplumsal yaşamdaki farklılıklarla ilgili değerlere uygun davranır kazanımının gösterge kısmında farklılıkları tanıyabilir, farklılıklarla ilgili düşüncelerini

paylaşabilir, farklılıklara müsamaha gösterebilir, bireysel farklılıklara saygı duyar, farklılıklara ait değerleri savunur ve farklılıklar açısında uygun olmayan eylemleri sorgulayabilir şeklinde aktarılmıştır. Kazanım 10'da sosyal ilişkiler kurar kazanımının açıklama kısmında çocukların girdikleri etkileşimsel ortamları varsa bunları devam ettirip çeşitlendirilmesi için fırsatlar sağlanmalı ve çocuğun bir ortama girdiğinde selam vermesi, kişilerin halini hatırını sorması, ortamdan ayrılırken uygun bir şekilde vedalaşması şeklinde becerilerin geliştirilmesi sağlanmalı ancak çocukların sosyal ilişkiler kurmaları desteklenirken diğer bireylerin mizaçlarına saygı duymaları ve etkileşime girmeleri noktasında zorlanmamaları gerektiği vurgulanmıştır. Kazanım 12'de başkalarına yardım eder kısmında 'farklı özellikteki çocuklara yardım eder'e yer verilmiştir. Kazanım 18'de kendisinin ve başkalarının haklarını savunur kısmına yer verilmiştir. Kazanım 20'de içinde yaşadığı toplumun kök değerlerini içselleştirir kısmı adalet, cömertlik, saygı, sevgi, vatanseverlik, sorumluluk, yardımseverlik, sabır, özdenetim, dürüstlük gibi kök değerleri kapsadığına vurgu yapılmıştır. Programın okul öncesi eğitim ve öğrenme merkezleri başlığı altında öğrenme merkezlerinde yer alan materyaller ve bu materyallerin kullanılması noktasında dil ve kültürel farklılıkları olan çocuklara saygıyı temel alan bakış açısının yansıtılması gerektiği aktarılmıştır. Ayrıca sanat merkezi başlığı altında sanat ürünlerine çocuklar tarafından saygı duyulması gerektiği, farklı kültürleri görmesi ve kendi kültürünü tanıması açısında sanat merkezlerinde dünya ve Türk sanat eserlerine ve sanatçılarına yer verilmesi ve bunları tanıtan kitapların bulundurulmasına dikkat edilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Sanat etkinliklerinde ise çocukların içerisinde bulunduğu kültürü ve diğer kültürleri tanımalarına fırsat verilerek bireysel farklılıklara saygı duyulması sağlanabileceğine yer verilmiştir. Gelişime uygun uygulamalar başlığının koşullarına bakıldığında kapsayıcılıkta eğitim ortamının bireysel farklılıklara saygı göstermesi ve farklılığın kutlanmasına imkân sağlayacak sıcak ve kapsayıcı bir ortamın yaratılması gerektiği sunulmuştur (MEB & UNICEF, 2024).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2024 yılında Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Okul Öncesi Eğitim Programı yayınlanmıştır. Çok kültürlülük ve bireysel farklılığın programa yansıması şu şekildedir; okul öncesi eğitim programının temel ilkeleri kısmında eğitim ortamlarının ve süreçlerin çocukların gereksinimlerine cevap veren ve bireysel farklılıklarına uygun olması, sosyal alan becerileri başlığı altında çocukların yaşadığı topluma karşı olumlu benlik algısı

geliştirmesi, bir gruba dahil olması, sorumluluk alabilmesi, iş birliği yapabilmesi ve farklı görüşlere saygı duyması gerekli görülmüştür. Eleştirel ve sosyolojik düşünme başlığı altında farklı kültürlere karşı farkındalık kazanma ve bireysel farklılıklara saygı duymanın önemi üzerinde durulmuştur. Sosyal eğilimler (E2) kısmında çevresindeki kişilerin duygu ve düşüncelerini içselleştirip hissederek dönüt vermesi (E2.1.), diğer bireylerin haklarına karşı saygılı olması şartıyla belli sınırlar içerisinde yapmak isteme ve istememe durumuna göre davranmayı (E2.3.) ifade etmiştir. Entelektüel eğilimler (E3) kısmında olaylara ve durumlara saygılı ve önyargısız yaklaşabilmeyi (E3.3.) ifade eder. Erdem- değer- eylem modelinde farklı fikirlere sahip insanlara saygı duymanın önemini vurgular (D14.1.10.). Öğrenme merkezlerinde dramatik oyun merkezinde ise çocukların saygı ve sevgi gibi değerleri geliştirebileceğini vurgular. Programın değerler kısmında; kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermesi, kendine saygı duyması, çevresine, milli ve manevi değerlere saygı duyması yer almaktadır. Süreç bileşenleri kısmında ise takım üyeleriyle saygı ve güven bağı kurması (SDB2.2.SB4.G6.), farklılıklara saygı duyması (SDB2.2.SB3.G4.) yer almaktadır. Erdem ve değer çerçevesinde; kişisel ve toplumsal haklara saygı göstermesi (D11.2.), farklı fikirlere sahip insanlara saygı duymanın önemini fark etmesi (D14.1.10.), kendine saygı duyması (D14.2.), kültürel değerlere saygı duyması (D19) yer almaktadır. Farklılaştırma ve zenginleştirme kısmında öğrenme profili bakımından farklılık gösteren çocuklar için zenginleştirme ve desteklemeye yönelik uygulamaları ifade eder. Çocukların bireysel farklılıkları ve gelişimsel özelliklerinin göz önünde bulundurulması gerektiği, farklılıkları fark etmelerine yönelik imkân sunulması, bireysel farklılık kapsamında etkinliklerin düzenlenmesi, oyunların bireysel farklılıklara göre şekillenmesi, farklılıkların kabul edildiği ve çeşitliliğin vurgulandığı programda yer almaktadır (MEB, 2024).

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde yurtiçi ve yurtdışında yapılan çok kültürlülük ve bireysel farklılıklara saygı konularını ele alan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Yıldız (2024)'ın okul öncesi dönem çocuklarının bireysel farklılıklara saygı ve empati düzeyleri ile farklı kültürlere bakışın incelenmesi ile ilgili olan çalışması Bursa'nın Nilüfer ilçesine bağlı bağımsız bir anaokullarında gerçekleşmiştir. Dört bağımsız anaokulunda okul öncesi eğitime devam eden 290 çocuk ve aileleri örneklem grubunu oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmadan elde edilen verilere bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının bireysel farklılıklara saygı ve empati düzeyleri arasında orta seviyede anlamlı bir ilişki mevcutken bireysel farklılıklara saygı düzeyi ve farklı kültürlere bakışları arasında negatif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada empati becerisine ilişkin alt boyutlarda cinsiyet ve sosyo ekonomik değişkenlerinin farklılaştığı ve anne-baba eğitim düzeyinde farklılaşmanın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bireysel farklılıklara saygı düzeyindeki alt boyutlardaki tüm değişkenlerde (cinsiyet, sosyo ekonomik durum, anne-baba eğitim seviyesi) anlamlılık bulunmuştur. Çocukların farklı kültürlere ilişkin sahip oldukları tutumlarda cinsiyet ve babanın eğitim seviyesine yönelik anlamlı farklılık görülürken anne eğitim seviyesi ve sosyo ekonomik durum için anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Akça (2024)'nın ilkokul ve orta okul öğrencilerinin bireysel farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarının yaşa bağlı olarak ele aldığı doktora tezinde çalışma grubunu üç, dört, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden her birinden 10'ar kişi olacak şekilde toplamda 40 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak görüşme ve doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin büyük oranının diğer bireylerin farklılıklarına saygı duyduğu, bazı öğrencilerinse olumsuz kişilik özellikleri ve problemli davranışlara saygı göstermedikleri elde edilmiştir.

Kutluca ve Shpendi Şirin (2024) çalışmalarında, okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü yetkinlik algılarının pedagojik görüşleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda okul öncesi öğretmenliği bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinden 63'ü bu çalışmaya dahil edilmiştir. İlk olarak, Çok kültürlü yetkinlik algıları

ölçeği tüm katılımcılara uygulanmıştır. İkinci olarak, erken çocuklukta çok kültürlü eğitimle ilgili beş vaka senaryosu ile ilgili sorular yanıtlanmıştır. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü yetkinlik algılarının yüksek olduğu, daha yüksek yetkinliğe sahip öğretmen adayları çok kültürlü eğitimle ilgili konuları daha bütünsel bir şekilde ele aldıkları, tüm öğretmen adayları erken çocukluk eğitiminde olumlu bir sınıf ortamını teşvik etme olarak eşitlik pedagojisi fikrini ifade ettikleri elde edilmiştir.

Aydın Kılıç (2023)'ın ayrımcılık karşıtı eğitim programın çocukların bireysel farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisini incelediği doktora tezi, karma yöntem araştırmalarından müdahale desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'da bulunan özel okul öncesi eğitim kurumuna devam etmekte olan 15'i deney, 15'i kontrol grubu olmak üzere toplamda 30 çocuktan, deney grubu öğretmeni ve 15 ebeveynden oluşmaktadır. Çalışmanın veri toplama aracı genel bilgi formu, farklılıklara saygı ölçeği, çocuklar için empati ölçeği, öğretmen görüşme formu, ebeveyn görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubunda bulunan 15 çocuğa 10 hafta boyunca program uygulanmıştır. Çalışma sonucuna göre ayrımcılık karşıtı eğitim programının çocukların bireysel farklılıklara saygı ve empati becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıçkaya (2023), küçük çocukların yaşlılara ilişkin görüşleri ve bireysel farklılıklara saygı düzeyleri ile ebeveynlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşlı ayrımcılık ve hoşgörü eğilim düzeylerini incelediği çalışmasının ilk aşamasında "Küçük Çocukların Yaşlılara İlişkin Görüşleri Ölçeği"nin Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. İkinci aşamasında 54-72 ay aralığında bulunan çocukların, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin bireysel farklılıklara saygı eğilimleri ve yaşlı ayrımcılık düzeylerine göre bakılmıştır. Üçüncü aşamada ise çalışma grubunu oluşturan çocukların anne-babalarının ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşlı ayrımcılığına ilişkin bireysel farklılıklara saygı ve hoşgörü eğilim puanlarının çocukların puanları üzerine etkisi incelenmiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde gerçekleşmiştir. Kayseri'de okul öncesine devam etmekte olan 320 çocuk, bu çocukların ebeveynleri ve 151 tane okul öncesi öğretmeninden çalışma grubu oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları; Çocuk-Ebeveyn ve Öğretmen İlişki Formları, Farklılıklara

Saygı Ölçeği, Fraboni Yaşlı Ayrımcılığı Ölçeği, Hoşgörü Eğilim Ölçeği- Yetişkin Formu ve çalışma kapsamında Türkçeye uyarlaması yapılan Küçük Çocukların Yaşlılara İlişkin Görüşleri Ölçeğidir. Araştırmanın sonucu olarak çocukların yaşlı ayrımcılık puanları ve ebeveynlerin yaşlı ayrımcılık puanları arasında, çocukların ve öğretmenlerin yaşlı ayrımcılık puanları arasında, çocukların farklılıklara saygı puanları ve okul öncesi öğretmenlerinin hoşgörü eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Çocukların farklılıklara saygı puanları ve ebeveynlerin hoşgörü eğilim puanları arasında düşük, negatif ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Pektaş (2022), öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların bireysel farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmasını İstanbul Sultan Alparslan Anaokulunda eğitim görmekte olan 5-6 yaş gurubu çocukları üzerinde yürütmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 14 deney, 12'si kontrol olmak üzere toplamda 26 çocuk oluşturmaktadır. Araştırma için geliştirilmiş Sosyal Duygusal Gelişim Destek Programı deney grubunda bulunan çocuklara uygulanmıştır. Kontrol grubunda bulunan çocuklara herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Veri toplama araçları; farklılıklara saygı ölçeği, Demoulin Benllik Algısı Ölçeğidir. Verilerin bulguları doğrultusunda elde edilen sonuçlara göre programın bireysel farklılıklara saygı becerileri ve benlik algısı düzeyleri üzerinde pozitif olarak etki yarattığı sonucu elde edilmiştir.

Dimici (2021)'nin çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla desteklenen yabancı dil öğretim programının öğrencilerin bireysel farklılıklara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve demokrasi anlayışı üzerine yaptığı çalışmada karma yöntem ve deneysel desen kullanılmıştır. Uygulama hazırlık sınıfında bulunan yabancı dil eğitimi alan öğrencilere uygulanmıştır. Nicel veriler farklılıklara saygı ölçeği, eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ve demokrasi anlayışı ölçeği ile; nitel veriler odak grup görüşme formu, araştırmacı günlüğü ve öğrenci ürünleri aracılığıyla elde edilmiştir. Çalışmaya 24 deney, 26 kontrol olmak üzere toplam 50 öğrenci katılmıştır. Nicel veriler sonucunda; grupların ön ve son test puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemesine rağmen nitel verilerde öğrencilerin çok kültürlü eğitim uygulamaları aracıyla çeşitli yönden gelişim gösterdiği ve uygulamanın öğrencileri pozitif yönden etkilediğini ortaya çıkarmıştır.

Gülüm (2021)'ün bireysel farklılıklara saygı değerinin ortaokul öğrencilerine kazandırılmasında görsel sanatlar eğitiminin etkisinin incelendiği çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin bireysel farklılıklara saygı düzeylerini incelemeyi amaçlamıştır. Veri toplama aracı olarak farklılıklara saygı ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiki analizler sonucunda deney ve kontrol grubunun ön testlerde denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu çocuklarının ön test ve son testinin arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve son test lehine puanların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu çocuklarının ise ön test ve son test puanları arasında herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bunlara göre bireysel farklılıklara saygı temelli görsel sanatlar etkinlikleri çocukların bireysel farklılıklara saygı düzeylerini anlamlı düzeyde geliştirmektedir.

Yıldız (2019)'ın yaratıcı drama ile verilen eğitimin beş-altı yaş çocukların bireysel farklılıklara saygı kazanımına etkisini ele aldığı bu çalışma MEB'e bağlı özel bir eğitim kurumunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma yarı deneysel yöntemle yapılmıştır. Çalışma grubu 12 deney, 12 kontrol olmak üzere toplamda 24 çocuktan oluşmaktadır. Örneklem belirlenirken rasgele atama yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Farklılıklara Saygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken son testte anlamlı bir farklılık bulunmuş ve sonuç deney grubunun lehinedir.

Aykut (2019)'un Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmet önerisi ile ilgili yaptığı çalışmasında karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma grubu 244 kişiden oluşan bu çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu, farklılıklara saygı tutum ölçeği ve okula karşı tutum ölçeğidir. Deney grubunda bulunan çocuklara farklılıklara karşı saygı eğitimi verilmiştir. Araştırma sonucuna göre Suriyeli öğrencilerin velilerin Türkçe bilmemeleri iletişim ve okula uyum noktasında engel oluşturduğu okul çevresinin göçmen çocuklara davranış biçimi göçmen çocukların öğretmen ve akranların benimsemelerini etkilediği, Suriyeli ailelerin ekonomik durumlarının çocukların okul hayatlarını etkilediği, ailelere, öğretmenler ve idarecilere bireysel farklılıklara saygı ve insan

haklarına yönelik eğitimler düzenlendiğinde çocukların bireysel farklılıklara saygı ve okula karşı tutumlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yüksek Usta (2019)'nın okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi üzerine yapmış olduğu çalışmasını deneysel desen kullanarak tasarladığı ve amaçlı örnekleme yöntemini kullanarak belirlediği 22 deney ve 18 kontrol olmak üzere toplam 40 çocukla yürütmüştür. Deney grubu çocukları için hazırlanan "okul öncesi tarih coğrafya eğitim programı" uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeği, Sullivan öğretmenler için duygusal zekâ değerlendirme ölçeği, Sullivan çocuklar için kısa empati ölçeği ve farklılıklara saygı ölçeğini kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre hazırlanan "Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı"nın çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği söylenmektedir.

Özkabak Yıldız (2018), beş ve altı yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelediği çalışmasında verilerin toplanmasında "Farklılıklara Saygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde devam eden 13 deney, 11 kontrol toplam 23 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre hazırlanıp uygulanan aile katılımlı farklılıklara saygı programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kanatlı Öztürk (2018)'ün çok kültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik çalışması bir devlet okulunda gerçekleşmiştir. İlkokul dördüncü sınıf sosyal bilgiler programında yer alan küresel bağlantılarım ve uzaktaki arkadaşların uygulama aşamasında adlı üniteleri ele alınmıştır. Araştırma verileri senaryolar, dereceli puanlama anahtarı, yarı yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış gözlem, araştırmacı ve öğrenci ürünleri ile toplanmıştır. Süreçte uygulanan etkinlikler aracılığıyla öğrencilerin farklı kültüre ait yemek, giyim, örf, gelenek, yaşam şekli gibi başlıklarda farkındalık oluşturdukları; farklı ırklara karşı önyargılı olma durumuna olumsuz bir bakış açısı geliştirdikleri, farklı inançlara yönelik olumsuz düşünce ve kavram yanılgılarının değiştiği, farklı dillerin zorluklarına karşı farkındalık, engelli bireylere yönelik

toplumsal hayatın getirdiği zorluklara karşı farkındalık, farklı cinsin yaşadığı zorluklara karşı farkındalıklar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Topçubaşı (2015), farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelediği çalışmasında hayat bilgisi üçüncü sınıf bireysel farklılıklara saygı kazanımları "Farklılıklara Saygı Eğitim Programı"nda kullanılarak hazırlanmış ve öğrencilerin farklılıklara saygı tutumlarına olan etkisi ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak "Farklılıklara Saygı Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Deney yönteminin kullanıldığı araştırmanın çalışma grubunu deney 39, kontrol 40 olmak üzere toplamda 79 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre hazırlanıp uygulanan "Farklılıklara Saygı Eğitim Programı" öğrencilerin farklılıklara saygı tutum düzeylerini geliştirme noktasında etkili olmuştur.

Eren (2015)'nin öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında bireysel farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelendiği çalışmasında çalışma grubunu Ankara ili Çankaya ilçesinde iki ilkokul bünyesinde bulunan anasınıfına devam etmekte olan 104 çocuk oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve farklılıklara saygı ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucuna göre deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test farklılıklara saygı ölçeği puanlarının son test farklılıklara saygı puanlarında anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özkarabacak (2013)'ın yüksek lisans tezi olarak hazırlamış olduğu çalışmada aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisi incelenmiştir. 34 çocukla yapılan çalışmada 8 haftalık eğitim programı uygulanmıştır. Analizler sonucunda hazırlanan yaklaşımın etkililiği ortaya konmuştur.

Polat (2012) çalışmasında okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutum düzeylerini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 203 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, genel itibariyle okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin olumlu tutumlara sahip oldukları ve kıdem yılı arttıkça çok kültürlü tutuma ait düşüşün yaşandığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin bazı bileşenleri ile oldukça yüksek düzeyde ilgilenip bazıları ile orta düzeyde ilgilendikleri ortaya konmuştur.

Şentuna (2011)'nın 48-60 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların farklı kültürleri tanımaları, dünyadaki farklı kültürlere ilişkin bakış açılarında yaratılan değişikliğin incelenmesi ile ilgili yaptığı çalışmasında çocuklara uygulanmak üzere "Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı" hazırlanmıştır. Aile ve çocukların farklı kültürleri tanımalarına yönelik araştırmalar incelenmiş ve bu konu ile ilgili bir ölçme aracına ulaşılamamıştır. Bundan dolayı öğretmen ve ailelere yönelik "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği" ve "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği" geliştirilmiştir. 150 çocuğun öğretmen ve ailesiyle yapılan çalışma sonucunda ölçeğin geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır. "Farklı Kültürleri Tanıma Paket Programı"nın 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanıma ve bilinç geliştirme üzerine etkisi ortaya konmuştur.

Üner (2011)'in okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmesine yönelik çalışmasında okul öncesi eğitim programında ele alınan "Farklılıklara Saygı Eğitimi" konusunun uygulanması, çocukların edindiği kazanımlar, konu hakkında karşılaşılan sorunlar, olumlu ve olumsuz yanlar, aksayan yönler öğretmen görüşlerine göre incelenmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplamda on öğretmenden görüş alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre farklılıklara saygı eğitiminin çocukların tüm gelişim alanlarına katkı sağlamasının yanında çocukların önyargıları kırmak, empati kurmasını sağlamak, bilinçli farkındalık oluşturmak, farklı görünen, farklı davranan ve farklı deneyimlere sahip bireylerle ilişkilerini geliştirmede yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Farklılıklara saygı eğitiminin çocukların olumlu öz değer ve benlik algısı geliştirmede yardımcı olduğu ve eleştirel düşünme becerisi kazandığı saptanmıştır. Fakat farklılıklara saygı eğitiminin okul öncesi eğitim programında sosyal duygusal ve bilişsel alanlarında yer verildiği ve az sayıda amaç ve etkinlikten oluştuğundan dolayı uygulama noktasında başarılı sonuçların elde edilmediği düşünülmüştür.

Ekmişoğlu (2007)'nun erken çocukluk döneminde bireysel farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelendiği ve Farklılıklara Saygı Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmasında İstanbul ili Şişli, Kadıköy, Bakırköy ve Ümraniye ilçelerinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Kadıköy ilçesi Atatürk İlköğretim Okulu'nda

okul öncesi eğitim kurumuna devam çocuklarla "Farklılıklara Saygı Ölçeği" geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır. Geçerlik güvenirlik çalışması için 122 okul öncesine ölçek uygulanmıştır. İstatistiki veriler sonunda ölçeğin tüm maddelerin kalmasına ve ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karakuş'un 2004 yılında proje yaklaşımlı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine, sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışması 11 hafta sürmüştür. Bu çalışmanın sonucuna göre son test ve kalıcılık testi puanları arasında proje yaklaşımlı öğretim ve geleneksel öğretim yöntemlerinin başarı düzeyleri üzerinde aynı etkiye sahip olduğu, tutum ölçeği son test ve kalıcılık puanları açısından proje yaklaşımlı öğretimin sosyal bilgiler dersi üzerinden geleneksel yöntemden daha etkili olduğu ve proje yaklaşımlı öğretimin öğrencilerin sorunları çözme becerileri üzerinde daha etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

2.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Prasanna, Anakkathil Anil, Bajaj ve Bhat (2024) öğretmenler tarafından okul öncesi dönemde çocukların gelişiminde hikayelerin etkisinin incelendiği Hindistan'da yapılan araştırmalarında hikayelerin okul öncesi çocuklarda dil, biliş, okuryazarlık, sosyo-pragmatik ve farklılıkları fark etme noktasında etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Nguyen (2022) araştırmasında söylenecek en güzel şeylerin çocuklara ait olduğu; küçük çocukların ön yargı karşıtı resimli kitaplarla etkileşimi ile ilgili çalışmıştır. Bu araştırmasında beyaz ayrıcalığının, cinsiyet normlarının, cinsiyetçiliğin ayrımcılık karşıtı konularda eleştirel tartışmalara nasıl dahil oldukları üzerinde çalışmıştır. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı bireysel farklılıklara saygı/ön yargı karşıtı resimli kitapların etkileşimli ve sesli okumaların kullanılması ile gerçekleşmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı etnik kökene sahip 21 çocuk ve öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma süresince öğretmen önyargı karşıtı kitapları 8 hafta boyunca okumuş ve çocuklarla bunu tartışmışlardır. Veriler araştırma sürecinde okuma esnasında ses kayıtları alınarak incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocukların cinsiyet ve ırk kalıplarına yönelik ön yargılara sahip oldukları, ele alınan ön yargı karşıtı kitapların

çocukları etkileşime teşvik ettiği, çocuklarda ve öğretmende olumlu değişiklikler gerçekleştiği elde edilmiştir. Ayrıca öğretmenin sınıfında ön yargı karşıtı eğitim benimsemesi uygulanabilirlik açsından önemli olmuştur.

Spencer (2022)'in çalışmasında çocuk edebiyatını kullanarak ırkçılık karşıtı öğretimi geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması yöntemiyle yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu sekiz okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bir yıl sürerek bir okul öncesi öğretmeninin çeşitlik, eşitlik ve adalet konulu çocuk kitapları ile öğretmenin gelişim düzeyi incelenmiştir. Bir yıl boyunca ayda bir gün bir buçuk saat süren görüşmelerle kitaptaki etkinin sınıfta ve öğretmenler üzerindeki etkisini konuşmak amacıyla görüşülmüştür. Veriler öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri aracılığıyla toplanmıştır. Sonuç olarak; öğretmenlerin ırksal ve kültürel öğeleri içerisinde barındıran kitapları inceleme fırsatıyla eğitimci kimlikleri üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Curenton, Rochester, Sims, Ibekwe-Okafor, Iruka, García-Miranda ve Whittaker 2022 yılında yapmış oldukları "anaokulundaki sosyokültürel etkileşimler olarak tanımlanan ırkçılık karşıtlığı: sınıfın ırksal yapısını yaratır" araştırmada adil bir sınıf ortamının oluşturulması çocukların becerileriyle ilişkili olup olmadığı üzerinedir. Araştırmanın çalışma grubunu 4-5 yaş grubu 105 çocuk oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunda bulunan çocukların %43 oranıyla Siyahi, Asyalı, Latin ve diğer dışlanmış ırklardan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplanmasında gözlem, akademik derecelendirme ölçeği, matematik alt ölçeği, the pencil tapping (yürütücü işlev görev testi, öğretmen çocuk derecelendirme ölçeği) kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre; ırksal olarak dışlanmış çocukların bulunduğu sınıf ortamında öğretmen eşitlikçi disiplin anlayışı ile bireyselleştirdiği eğitim uygulamaları ve çocukların yönetici işlev becerisi edinme arasında ilişkilerin olduğu ortaya konmuştur. Ek olarak adil bir sınıf ortamının çocukların erken dönem becerilerinde önemli bir gösterge olduğu söylenebilmektedir.

Rizzo, Green, Dunham, Bruneau & Rhodes'in 2022 yılında "sosyal normlar ve ırksal eşitsizlikler hakkında inançlar, ırksal ön yargıların erken gelişimindeki varyasyon tahminleri"

adlı araştırmalarında altı aylık ve üç aşamalı boylamsal bir çalışma şeklinde planlanmıştır. Çalışmanın grubunu dört yaşında toplamda 116 çocuk oluşturmuştur. Çalışma sürecinde çocukların akranlarının ve ebeveynlerinin kiminle oynamak isteyeceğine ilişkin değerlendirmeler üzerinde sosyal normlar hakkındaki inançların hakkında iki tane ölçeği belirli aralıklarla tamamlamaları istenmiştir. Araştırma sonucuna göre dört yaş çocuğunun akran ve ebeveynlerinin ırklar arası arkadaşlıklara önem vermediği ancak zaman içinde ırksal ön yargının oluştuğu görülmüştür. Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının kimlerle oynamayı istediğine yönelik davranışları zaman içerisinde çocukların farklı ırklara yönelik oynama seçimlerini belirlediğini ortaya koymuştur.

Malezya'da altı yaşında toplamda 754 okul öncesi çocuğuyla Zain, Basir ve Mustafa tarafından 2020 yılında bir araştırma yürütülmüştür. Araştırmaya göre bu okul öncesi çocukları üzerinde çok kültürlülük ve bireysel farklılıklara saygı terimlerine yönelik bir ölçek uygulanmıştır. Araştırmada çocukların ölçeğin alt boyutlarındaki toplam puana bakıldığında farklı kişilere dönük karşılıklı saygı becerisine ait olduğu sonucu elde edilmiştir.

Ornaghi, Conte ve Grazzani arkadaşlarının 2020 yılında gerçekleştirdikleri çalışmada bireysel ve ailevi faktörlerin küçük çocukların empati becerisi ve erken çocukluk döneminde olumlu sosyal becerileri geliştirmesi üzerinde etkili olup olmadığı incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinin kullanıldığı bu araştırmaya yeni yürümeye başlayan 320 çocuk ve anneleri katılmıştır. Veri toplama aracı olarak ebeveyn bildirim ölçeği ve öz bildirim anketi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda çocukların empatisi ile varyansı açıklamaya katkı sağladığı, duygularını düzenleme becerisi, annenin duygu koçluğu tarzı ile çocukların empati düzeyi arasında ilişkiyi düzenlemediği elde edilmiştir.

Kanngiesser Rossano, Zeidler, Haun ve Tomesello (2019)'nin yürüttüğü çalışmada çocukların farklı kültürlere olan algılarını incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu dört farklı toplumdan beş ila yedi yaş arasında 152 çocuk oluşmuştur. Çocuklara farklı grupta bulunan akranlarıyla eşleştirilmişlerdir. Çalışma sürecinde çocuklara yönelik bir nesne ve renk eşleştirilmiş ve çocuklara sorumluluklar verilmiştir. Çocuklar eşleştikleri akranları yokken eşlerinin eşyalarını bulup onlara saygı duymuşlardır. Araştırma sürecine dahil olan pek çok

çocuk farklı grupta bulunan bireylerin onlar olmasa bile mülkiyet haklarına saygı duymuşlardır. Ayrıca toplumlar değiştikçe birbirine duyulan saygının boyutu büyük derecede farklılık göstermiştir.

2017 yılında Farago tarafından yapılan araştırmada iki okul öncesi öğretmeninin cinsiyet ve ırk konusunda ne tür etkinlikler ele aldıkları incelenmiştir. Araştırmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ön yargı karşıtlığına aşina olan iki öğretmenden çalışma grubu oluşmuştur. Veriler elli saat ve dokuz haftadan oluşan gözlemler ve anketlerle toplanmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak iki öğretmen de sınıf içinde ırksal kalıp yargı ve cinsiyet kalıplarına karşı motivasyonlarının yüksek olduğu ortaya konmuştur.

Park (2016)'ın eski resimli masal kitaplarında çocukların benlik kavramını temsilen incelediği araştırmasında "üç küçük domuz" masalı benlik kavramı ilişkili olan prototiplerle incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre benlik saygısı ile sosyal ilişkilerin topluluk üzerinde yüksek bir etkiye sahip olduğu yorumuna ulaşılmıştır. Araştırmada çok kültürlülüğün kabulünü etkileyen değişkenler ele alınmış ve çok kültürlülüğün en çok etkilendiği değişkenlerin benlik algısı, topluluk duygusu ve sosyal ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aboud vd (2012)'nin yapmış olduğu çalışmada çocukların etnik köken ve ayrımcılığa yönelik ön yargıları azaltma amacıyla programların etkililiklerini inceleyen araştırmaların sistematik incelemesi yapılmıştır. Erken çocukluk dönemine ait 1980-2010 yılları arasında yapılmış olan 32 araştırma incelenmiştir. Sonuç olarak ön yargı ve ayrımcılığı etkileme düzeyinin akran ilişkilerinde eğitimin ve medyanın daha etkili olduğu ortaya konmuştur.

Karuppiah ve Berthelsen'in 2011 yılında Singapur'da çok kültürlü eğitim için okul öncesi öğretmenlerin anlayışlarını araştırmak üzerine olan araştırmalarında, hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin erken çocukluk ve çok kültürlülük eğitimine yönelik önemin ortaya konması amacıyla anket yapılmıştır. Bu doğrultuda çok kültürlü eğitime ihtiyaç duyulduğu ve

Singapurluların diğer kültürlere hoşgörü ve anlayışlı olmayı kabul ettikleri bulguları elde edilmiştir.

2011 yılında O'Grady ve arkadaşlarının yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının deneyim ve saygı algıları incelenmiştir. Çalışma grubunu on iki lisans seviyesinde öğretmen adayı oluşturmuştur. Bu öğretmen adayları ile saygı algıları, saygılı öğrenme ve öğretmen ile ilgili görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın sonucunda sınıf ortamındaki saygının öğretmen ve öğrenci arasında karşılıklı saygıya ve öğrencilerin göstermiş oldukları saygının öğretmenler tarafından takdir edilmesine bağlı olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca saygı normlarının okul kültürü ile şekillendirildiği sonucu elde edilmiştir.

Raabe ve Beelmann'ın 2011 yılında yaptıkları çalışmada, çocuk ve ergenler arasında ulusal önyargı ve etnik ırklardaki yaş farkları seviyelerine göre 113 araştırma ile meta-analiz çalışması yapılmıştır. Genel itibariyle sonuçlara göre beş ve yedi yaş aralığındaki çocukların önyargıda zirvede oldukları ancak sekiz-on yaşlarına doğru sistematik bir şekilde düşüş gösterdiğini işaret etmektedir. Sonuç olarak önyargının çocukluk döneminde yaşla birlikte değiştiğini, ergenlikte herhangi bir eğilimin olmadığını doğrulamaktadır. Bu sonuçların sosyal etkileşimin önyargı üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Ojala (2010) çalışmasında Finlandiya'nın çok kültürlü bağlamda erken çocukluk eğitimini geliştirme üzerinde çok kültürlü eğitimde eğitsel uygulamalar geliştirmek için diğer ülkelerle iş birliği yapmıştır. Finlandiya'da erken çocuklukta çok kültürlü eğitim ile ilgili değerlendirilen bazı yorumlarda soru işaretleri oluştuğu görülmüştür. Sonuç olarak; erken çocukluk döneminin büyük kısmını, eğitsel ve toplumsal dışlanmanın önlenmesi gerektiğini ve çocukların uzun vadede çok kültürlülüğün okul başarısını sağlayacağını kabul etmek gerektiği vurgulanmıştır.

Çocukların mültecilere karşı tutumlarını değiştirmeyi amaçlayan uzun süreli müdahaleyi değerlendirmek amacıyla Cameron ve arkadaşları (2006) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Çalışma grubunu beş ila on bir yaş aralığında 253 çocuk oluşturmuştur. Çocuklara, mülteci olan ve olmayanlara yönelik dostluk kitapları okunmuştur. Sonuç olarak deney grubunda yer alan

çocukların kendi kültürlerine ait olmayan bireylere karşı pozitif tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

McNeal (2005), ilköğretim ikinci kademede çalışan ve çok kültürlü eğitim programını tamamlayan iki İngilizce öğretmeninin derslerindeki uygulamaları üzerinde bu eğitimin etkisi incelenmiştir. Öğretmenlerin ders programları, gelişim dosyaları incelenerek, üç ayrı sınıf düzeyinde on altı saat ders gözlemi yapılarak ve internet üzerinden röportajlar ile veriler nitel yöntemlerle analiz edilmiştir. Bulgular doğrultusunda, çok kültürlü öğretmen eğitiminin öğretmenlerin derslerindeki uygulamaları üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu ve bu eğitime ek olarak öğretmenlerin görevde bulundukları okul ortamı ve kişisel özelliklerinin de süreci etkilediği ortaya konmuştur.

Perkins ve Mebert'in 2005 yılında okul öncesi dönem çocukları ile çok kültürlü eğitim etkinliğine dair yaptıkları çalışmada, 79 çocukta ırksal uzmanlığın gelişiminde çok kültürlü eğitim programın etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak hem çok kültürlü hem de yeni programa dahil olan okul öncesi çocukları diğerlerine oranla daha fazla ırksal bilgiye sahip ve daha az önyargılı tutumlara sahip olduklarına ulaşılmıştır.

Ravid ve Sullivan tarafından 1992 yılından yapılan bir çalışmaya göre farklı sosyo-ekonomik seviyeye sahip okul öncesi dönem çocuklarının benlik kavramlarını geliştirmeyi amaçlanmıştır. Çalışmada on iki hafta süren bir program uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre düşük benlik algısına sahip ve psikososyal olarak dezavantajlı olan okul öncesi dönem çocukları sosyo ekonomik durumu daha iyi seviyede olan okul öncesi dönem çocuklara göre hazırlanan programdan daha fazla verim aldıklarını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak, yurtiçinde ve yurtdışında ulaşılan çalışmalar doğrultusunda; yurt içinde yapılan çalışmaların çalışma gruplarına bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarla (Yıldız, 2024; Kılıçkaya, 2023; Pektaş, 2022; Yüksek Usta, 2019; Özkabak Yıldız, 2018; Eren, 2015; Üner, 2011; Ekmişoğlu, 2007), farklı yaş gruplarına ait çocuklarla (Akça, 2024; Gülüm, 2021; Topçubaşı, 2015), ailerle (Kılıçkaya, 2023; Pektaş, 2022), farklı etnik kökene sahip çocuklarla (Aykut, 2019), öğretmen adaylarıyla (Kutluca & Shpendi Şirin, 2024) ve öğretmenlerle

(Kılıçkaya, 2023; Üner, 2011; Ekmişoğlu, 2007) çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan eğitim programları (Yıldız, 2024; Akça, 2024; Aydın Kılıç, 2023; Pektaş, 2022; Dimici, 2021; Gülüm, 2021; Yüksek Usta, 2019; Özkabak Yıldız, 2018; Kanatlı Öztürk, 2018; Topçubaşı, 2015; Eren, 2015; Üner, 2011), yaşlılara ilişkin görüş (Kılıçkaya, 2023), empati düzeyi (Yıldız, 2024), eleştirel düşünme becerisi (Dimici, 2021), yaratıcı drama (Yıldız, 2019), göçmen çocuklar (Aykut, 2019) gibi konularla ilgili çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Yurtdışında yapılan çalışmalara bakıldığında; farklı etnik kökene sahip çocuklar (Nguyen, 2022), öğretmenler/öğretmen adayları (Nguyen, 2022; Spencer, 2022; Farago, 2017; Karuppiah & Berthelsen, 2011; O'Grady, 2011; McNeal, 2005), okul öncesi dönem çocuğu (Spencer, 2022; Rizzo vd., 2022; Zain, 2020; Ornaghi vd., 2020; Perkins & Mebert, 2005; Ravid & Sullivan, 1992), farklı yaş grubuna ait çocuklar (Kanngiesser vd. 2019; Raabe & Beelmann, 2011; Cameron vd., 2006), göçmenler (Cameron vd., 2006) çalışma grubu olarak tercih edilmiştir. Bu çalışmalar, önyargı karşıtı eğitim (Nguyen, 2022; Rizzo vd., 2022), ırkçılık karşıtlığı (Spencer, 2022), sosyo-kültürel etkileşimler (Curenton vd., 2022), sosyal normlar (Rizzo vd., 2022), farklı kişilere saygı (Zain, 2020; O'Grady, 2011), empati, sosyal beceriler (Ornaghi vd., 2020; Park, 2016), cinsiyet, ırksal kalıplar (Farago, 2017; Perkins & Mebert, 2005); benlik algısı, topluluk duygusu (Park, 2016), etnik köken (Abuud vd., 2012; Raabe & Beelman, 2011), farklı sosyo ekonomik seviye, benlik kavramı (Ravid & Sullivan, 1992) gibi konular çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar bağlamında ele alınmıştır.

BÖLÜM III. YÖNTEM

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeline, uygulamanın yapıldığı ortama, çalışma grubuna, çok kültürlü eğitim etkinlik planına, araştırmacının rolüne, veri toplama araçlarına, veri toplama süreci ve analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okul öncesi eğitime devam etmekte olan beş ve altı yaş grubundaki çocuklara ve velilerinin de katılımının sağlandığı "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"in çocukların ve velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisini incelemek amacıyla

farklılıklara saygı ölçeği, farklı kültürlere bakış aile ölçeği, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği ve veliler için yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla incelenmiştir. Çalışma karma desenlidir. Karma desende bir ya da birbirini izleyen çalışmalarda nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilerek kullanılmasıdır (Creswell, 2013). Nitel kısmı betimsel durum çalışması, nicel kısmı ise öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Çalışmada kullanılacak olan model gerçek deneme modellerinden biri olan öntest-sontest kontrol gruplu desendir. Öntest-sontest kontrol gruplu desende uygulama sürecine geçmeden önce hem deney hem de kontrol grubunda bulunan katılımcılara öntest uygulanır. Öntestte değişkenler deney ve kontrol grubunda bulunan katılımcılar arasında benzerlik ve farklılıkları ortaya konulmasına ve sonttestte ise öntest sonuçlarına bağlı kalarak deney ve kontrol gruplarının değerlendirilmesi temel alınır (Karasar, 2020). Öntest-sontest kontrol gruplu desen tablolaştırılıp sunulmuştur (Tablo 1):

Tablo 1. *Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen*

	ÖNTEST	UYGULAMA	SONTEST
$Ç_D$	T_1	$U_{(ÇKEP)}$	T_3
$Ç_K$	T_2	-	T_4

*(Creswell, 2009)

Toblo 1'de sembollerin anlamları şu şekildedir;

$Ç_D$: deney grubunda bulunan katılımcıları,

$Ç_K$: kontrol grubunda bulunan katılımcıları,

T_1: deney grubundaki katılımcılara uygulanacak olan öntesti,

T_2: kontrol grubundaki katılımcılara uygulanacak olan öntesti,

$U_{(ÇKEP)}$: deney grubundaki katılımcılara uygulanacak olan çok kültürlü eğitimi destekleyecek etkinlikleri (bağımsız değişken),

T_3: deney grubundaki katılımcılara uygulanacak olan sontesti ve

T_4: kontrol grubundaki katılımcılara uygulanacak olan sontesti temsil etmektedir.

Bu çalışmada ayrıca nitel araştırma yöntemi kullanılarak velilerle yarı yapılandırılmış sorular aracılığıyla görüşmeler düzenlenmiş ve "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler" aracılığıyla velilerin görüşleri sorgulanmıştır. Araştırmanın bu kısmında nitel araştırma

yöntemlerinden betimsel durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, görüşme ve gözlem gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı olay ve algıların bütüncül ve doğal ortamda ortaya konmasına yönelik bir süreci araştırmayı ve ortaya koymayı amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu tür çalışmalarda olgubilim, kuram oluşturma, kültür analizi, eylem araştırması ve durum çalışması gibi farklı yaklaşımlar kullanılır. Bu çalışmada betimsel durum çalışması kullanılarak görüşme yolu ile verilerin toplanması sağlanmıştır. Örnek olay çalışması olarak da bilinen durum çalışması, bir olayı oluşturan ayrıntıları görmek ve tanımlamak, bir olay hakkında olası durumu açıklayarak değerlendirmek amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

3.2. Uygulamanın Yapıldığı Ortam

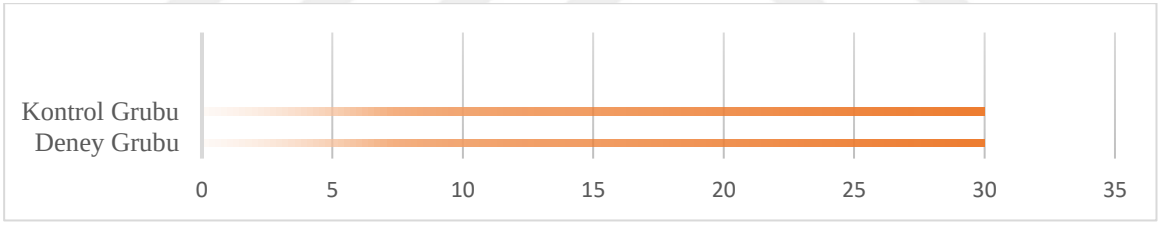
Uygulamalar Diyarbakır ili Eğil ilçesine bağlı bulunan ilkokul bünyesindeki anasınıflarından toplanmıştır. Eğil ilçesinde bulunan tüm okullar aranmış ve okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocuk sayıları öğrenilmiştir. Okullarda toplamda okul öncesi eğitime devam etmekte olan çocuk sayısı 30 ve üzeri olan anasınıfları belirlenmiştir. Daha sonra okulların etkinlik uygulamalarına uygun olabilirliği değerlendirilmiş ve etkinliklerin yapılabileceği uygun büyüklükte sınıfların ve oyun oynanabilecek uygun özellikteki bahçelerin bulunduğu okullar tercih edilmiştir. Sınıfların/okul bahçelerinin her bir çocuk için 1,5 m^2 den az olmayacak (MEB, 2014) şekilde uygun olan okullar tercih edilmeye çalışılmıştır. Bu büyüklükteki sınıfları/bahçeleri tercih etmemizdeki amaç hazırlanmış olan "Çok Kültürlü Etkinlik Planları"nın çocukların sınıf ortamında ve okul bahçesinde rahat bir şekilde hareket ederek uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Randomize şekilde deney ve kontrol grubu okulları belirlenmiştir. Daha sonra deney grubu sınıflarında materyaller belirlenmiş ve bu materyaller kültürü, farklı aile tipleri, farklı fiziksel görünümler ve sosyal hayatı yansıtan şekilde kullanılmıştır. Ek olarak materyaller, çocuklar arasındaki iş birliğini ve iletişim becerilerini destekleyici nitelikte (Scharf, 2018) olmasına dikkat edilerek belirlenmiştir. Materyal olarak oyuncak, resim, gazete, poster, şarkı, artık malzemeler, kitaplar, kuklalar, müzik aletleri vs. kullanılmıştır. Çocukların olumlu benlik algısı ve farkındalık oluşturabilmeleri için baskın kültürün yansıtıldığı materyaller yerine çocukların tümünü

kapsayan ve temsil eden, keşfetmelerini sağlayan, farkındalıklarını arttıracak, ön yargıların olmadığı materyallerin kullanılmasının daha uygun olacağı öngörülmüş ve bu amaçla farklılıkları yansıtan materyallerin seçimine dikkat edilmiştir.

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır ili Eğil ilçesinde bulunan farklı sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyine sahip ebeveyne sahip çocukların bulunduğu bilinen ilkokul bünyesinde bulunan anasınıflarından seçilmiştir. Öte yandan araştırmacının Eğil ilçesindeki ilkokulları seçilmesindeki amaç ise çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olmasıdır. Okul öncesi dönem çocukların öğrenim gördüğü ve öğretmenlerin de benzer mesleki deneyim ve eğitim seviyesine sahip olduğu sınıflardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak yansız atama yöntemiyle belirlenmiştir. Gruplarda bulunan öğrenci sayıları deney ve kontrol grubu olarak 30'ar kişiden oluşmaktadır.

Grafik 1. *Çalışma Grupları*



Grafik 1'de gösterildiği gibi deney grubunda 30 (%50) ve kontrol grubunda 30 (%50) çocuk yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklar ve velileri hakkında kişisel bilgi formu aracılığıyla elde edilen bilgiler ise Tablo 2'de ve grafikler aracılığıyla sunulmuştur.

Tablo 2. *Kişisel bilgi formundan elde edilen değişkenlerin frekans, yüzde ve toplam bilgileri*

Değişken		Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
		Frekans (*f*)	Yüzde (%)	Frekans (*f*)	Yüzde (%)	
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	12	40.0	16	53.3	60
	Erkek	18	60.0	14	46.6	
Çocuğun Yaşı	5 Yaş	15	50.0	17	56.6	60
	6 Yaş	15	50.0	13	43.3	
Kardeş Sayısı	Kardeşi Yok	7	23.3	3	10.0	60
	1 Kardeşi Var	7	23.3	4	13.3	

	2 Kardeşi Var	8	26.6	12	40.0	
	3 ve Daha Fazla Kardeşi Var	8	26.6	11	36.6	
Evde Yaşayan Toplam Birey Sayısı	3 Kişi	7	23.3	5	16.6	60
	4 Kişi	6	20.0	5	16.6	
	5 Kişi	6	20.0	8	26.6	
	6 Kişi ve Üzeri	11	36.6	12	40.0	
Çocuğun Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresi	1 Yıldan Az	3	10.0	-	-	60
	1 Yıl	21	70.0	23	76.6	
	2 Yıl	6	20.0	6	20.0	
	3 Yıl ve Üzeri	-	-	1	3.3	
Annenin Yaşı	26-30 Yaş	4	13.3	5	16.6	60
	31-35 Yaş	17	56.6	9	30.0	
	36-40 Yaş	5	16.6	11	36.6	
	41 Yaş ve Üzeri	3	10.0	5	16.6	
Babanın Yaşı	26-30 Yaş	3	10.0	3	10.0	60
	31-35 Yaş	10	33.3	7	23.3	
	36-40 Yaş	11	36.6	9	30.0	
	41 Yaş ve Üzeri	6	20.0	11	36.6	
Annenin Öğrenim Durumu	Okuma Yazma Bilmiyor	2	6.6	5	16.6	60
	İlköğretim Mezunu	8	26.6	8	26.6	
	Lise Mezunu	8	26.6	5	16.6	
	Önlisans Mezunu	1	3.3	3	10.0	
	Lisans Mezunu	10	33.3	5	16.6	
	Yüksek Lisans Mezunu	1	3.3	4	13.3	
Babanın Öğrenim Durumu	İlköğretim Mezunu	1	3.3	4	13.3	60
	Lise Mezunu	12	40.0	5	16.6	
	Önlisans Mezunu	6	20.0	8	26.6	
	Lisans Mezunu	9	30.0	9	30.0	
	Yüksek Lisans Mezunu	2	6.6	4	13.3	
Annenin Mesleği	Öğretmen	10	33.3	7	23.3	60
	İşçi	1	3.3	-	-	
	Ev Hanımı	16	53.3	21	70.0	
	Temizlik Personeli	1	3.3	-	-	
	Esnaf	-	-	1	3.3	
	Muhasebeci	1	3.3	-	-	
	Sosyal Hizmet Uzmanı	1	3.3	-	-	
	Mimar	-	-	1	3.3	
Babanın Mesleği	Öğretmen	10	33.3	9	30.0	60
	İşçi	2	6.6	-	-	
	Serbest Meslek	5	16.6	8	26.6	
	Temizlik Personeli	-	-	1	3.3	
	Esnaf	6	20.0	1	3.3	
	Şoför	3	10.0	2	6.6	
	Bekçi	1	3.3	-	-	
	İmam	1	3.3	1	3.3	
	Sosyal Hizmet Uzmanı	-	-	1	3.3	
	Fırıncı	1	3.3	-	-	
	Güvenlik Görevlisi	1	3.3	2	6.6	
	Doktor	-	-	1	3.3	
	İnşaat Mühendisi	-	-	1	3.3	
	Hemşir	-	-	1	3.3	

Sanayici	-	-	2	6.6

Çalışma grubunda yer alan deney ve kontrol grubu çocuklarının cinsiyetine bakıldığında; deney grubunun %40 (12)'ını kızlar, %60 (18)'ını erkekler; kontrol grubunun %53.3 (16)'ünü kızlar, %46.6 (14)'sını erkekler ve toplamda 60 kişi olan deney ve kontrol grubunun %53 (32)'ünü kızlar oluştururken %47 (28)'sini erkekler oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan bu çocukların 15 (%50)'i 5 yaş gurubunu, 15 (%50)'i 6 yaş grubunu; kontrol grubunda bulunan çocukların 17 (%56.6)'si 5 yaş, 13 (%43.3)'ünü 6 yaş grubu çocukları oluşturmaktadır. Deney grubunda bulunan çocukların kardeş sayılarına bakıldığında; 7 (%23.3)'sinin kardeşi yokken, 7 (%23.3)'si bir, 8 (%26.6)'i iki ve 8 (%26.6)'i de üç ve daha fazla kardeşe sahiptir. Kontrol grubundaki çocukların ise 3 (%10)'ünün hiç kardeşi yok, 4 (%13.3)'ünün bir kardeşi, 12 (%40)'sinin iki kardeşi ve 11 (%36.6)'inin üç ve daha fazla kardeşi bulunmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocukların evlerinde yaşayan toplam kişi sayısına bakıldığında deney grubunda bulunan ailelerin 7 (%23.3)'si üç kişi, 6 (%20)'sı dört kişi, 6 (%20)'sı beş kişi ve 11 (%36.6)'i 6 ve daha fazla kişi olarak birlikte yaşamaktadırlar. Çocukların okul öncesi kuruma devam etme süresine bakıldığında deney grubunda bulunan çocukların 3 (%10)'ü bir yıldan az, 21 (%70)'i bir yıl, 6 (%20)'sı ise iki yıl; kontrol grubunda bulunan çocukların 23 (%76.6)'ü bir yıl, 6 (%20)'sı iki yıl, 1 (%3.3)'i ise üç yıl ve daha fazla süre okul öncesi eğitim kurumuna devam etmiştir. Annelerin yaş dağılımına bakıldığında deney grubunda bulunan çocukların 4 (%13.3)'ünün annesi 26-30 yaş,17 (56.6)'si 31-35 yaş, 5 (%16.6)'i 36-40 yaş ve 3 (%20)'ü 41 ve üzeri; kontrol grubunda bulunan çocukların 5 (%16.6)'inin annesi 26-30 yaş, 9 (%30)'unun annesi 31-35 yaş, 11 (%36.6)'inin annesi 36-40 yaş ve 5 (%16.6)'inin annesi 41 yaş ve üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Babaların yaş dağılımına bakıldığında; 3 (%10)'ünün babası 26-30 yaş, 10 (%33.3)'unun babası 31-35 yaş, 11 (%36.6)'inin babası 36-40 yaş, 6 (%20) 41 yaş ve üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre deney grubunda bulunan çocukların annelerinin 2 (%6.6)'si okuma yazma bilmiyor, 8 (%26.6)'i ilköğretim mezunu, 8 (%26.6)'i lise mezunu, 1 (%3.3)'i önlisans mezunu, 10 (%33.3)'ü lisans mezunu, 1 (%3.3)'i yüksek lisans mezunu, babalarının 1(%3.3) ilköğretim mezunu, 12 (%40)'si lise mezunu, 6 (%20)'sı önlisans mezunu, 9 (%30)'u lisans mezunu ve 2

(%6.6)'si yüksek lisans mezunudur. Kontrol grubunda bulunan çocukların anne ve babalarının öğrenim durumlarına bakıldığında bu çocukların annelerin 5 (%16.6)'i okuma-yazma bilmiyor, 8 (%26.6)'i ilköğretim mezunu, 5 (%16.6)'i lise mezunu, 3 (%10)'ü önlisans mezunu, 5 (%16.6)'i lisans mezunu, 4 (%13.3)'ü yüksek lisans mezunu; babalarının 4 (%13.3)'ü ilköğretim mezunu, 5 (16.6)'i lise mezunu, 8 (%26.6)'i önlisans mezunu, 9 (%30)'u lisans mezunu ve 4 (%13.3)'ü yüksek lisan mezunudur. Deney grubunda bulunan çocukların annelerinin mesleklerine bakıldığında 10(%33.3)'u öğretmen, 1(%3.3)'i işçi, 16(%53.3)'sı ev hanımı, 1(%3.3)'i temizlik personeli, 1(%3.3)'i muhasebeci, 1(%3.3)'i sosyal hizmet uzmanı; deney grubu çocukların babalarının 10 (%33.3)'u öğretmen, 2 (%6.6)'si işçi, 5 (%16.6)'i serbest meslek, 6 (%20)'sı esnaf, 3 (%10)'ü şoför, 1(%3.3)'i bekçi, 1(%3.3)'i imam, 1(%3.3)'i fırıncı, 1 (%3.3)'i güvenlik görevlisidir. Kontrol grubunda bulunan çocukların annelerinin mesleklerine bakıldığında 7 (%23.3) öğretmen, 21 (%70)'i ev hanımı, 1(%3.3)'i esnaf, 1(%3.3)'i mimar; kontrol grubu çocukların babalarının 9 (%30)'u öğretmen, 8 (%26.6)'i serbest meslek, 1 (%3.3)'i temizlik personeli, 1(%3.3)'i esnaf, 2 (%6.6)'si şoför, 1 (%3.3)'i imam, 1 (%3.3)'i sosyal hizmet uzmanı, 2 (%6.6)'si güvenlik görevlisi, 1 (%3.3)'i doktor, 1 (%3.3)'i inşaat mühendisi, 1(%3.3) hemşir ve 2 (%6.6)'si sanayici olarak görev yapmaktadır.

3.4. Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı (ÇKEP)

"Çok kültürlü Eğitim Etkinlik Planı" toplam 20 oturumdan oluşmaktadır. Bu etkinlik planı Çok Kültürlü Eğitim Felsefesine dayalı ve oyun temelli olarak hazırlanmıştır. Çok kültürlü eğitim felsefesi, bireylerin toplum olma duygusunu edinmesi, bireylerin demokratik vatandaş olabilmesi ve bireysel farklılıklara sahip bireylerin akademik açıdan gelişmesini sağlamak için tamamlayıcı bir felsefedir (Gay, 2018). Bu bağlamda etkinlik planında bireysel farklılıklar bağlamında çok kültürlülüğü yansıtacak; dil, din, farklı etnik yapılar, ülkeler, şehirler, cinsiyet, kültürler, fiziksel özellikler, sosyo-ekonomik durum, yeterlilikler ve yetersizlikler, zihinsel gelişim, duygusal durum vs. dir. Bu doğrultuda hikâye kitapları belirlenmiştir. Belirlenen bu kitaplar bireysel farklılıkları (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, engellilik, fiziksel özellikler vs.) konu alan kitaplardan oluşmasına dikkat edilmiş ve kitap seçimi noktasında 7 uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda seçilen 20 kitabı

kapsayan etkinlik planı hazırlanmıştır. Günlük plan oluşturulurken ısındırıcı, ana ve dinlendirici oyunların yanında Türkçe, matematik, fen, sanat, bütünleştirilmiş vs. etkinliklere yer verilmesi planlanmıştır. Etkinliklerde hikâye kitaplarına yer verilmiştir. Yer verilen hikâye kitapları için çocuklara yönlendirilmesi gereken sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan hikâye soruları belirlenirken Bloom Taksonomisi'nde yer alan kavram öğretimi basamağı temel alınmış ve bu doğrultuda planlarda yer alan hikâye soruları düzenlenmiştir. Bloom'un geliştirmiş olduğu Bilişsel Taksonomisi altı basamaktan oluşmaktadır. Bu basamaklar; bilgi, kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır (Bloom, 1956). Bilgi basamağından sonra gelen kavrama basamağında çocuk bilgi basamağında öğrendiği kazanım ve davranışları benimsemesi, sil baştan yorumlayabilmesi, öğrendiklerini benimsemesi ve yeniden ifade edebilmesi öngörülmektedir (Bloom, 1956). Bu doğrultuda plan dâhilinde çok kültürlülük kapsamında bir etkinlik havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan etkinlik havuzundan çocukların gelişim özelliklerine ve eğlenerek katılabilecekleri ve akışı seri bir şekilde sağlayabilecek etkinlikler seçilmiştir. Seçilen bu etkinlikler dâhilinde 20 etkinlik planı oluşturulup oluşturulan planlara aile katılımını sağlamak amacıyla ailelere yönelik etkinliklere de yer verilmiştir. Ailelere yönelik etkinlikler aileler ve uygulama sürecine katılan çocuklarla birlikte evde yapılmak üzere planlanmıştır. Alanında 7 tane uzmanın görüşüne sunulup geri dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son halinin verilmesi sağlanmıştır. Etkinlik numarası, etkinliğin ismi, teması ve etkinlik çeşidi Tablo3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Etkinlik numarası, etkinliğin ismi, teması ve etkinlik çeşidi*

Etkinlik No	***Etkinliğin İsmi***	***Teması***	***Etkinlik Çeşidi***
1	Mavi Kurtlar Kenti	Farklılığa Genel Bakış	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Sanat, Hareket ve Drama Büyük Grup Etkinliği
2	Pembe Karga Yumurtadan Çıkıyor	Fiziksel Farklılık-Engellilik	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
3	Farklı Görünen Arkadaşlara Nasıl Davranmalıyız?	Fiziksel Farklılık- Mizaç	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
4	Benim Atım Farklı	Mizaç	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
5	Farklı Ama Aynı	Engellilik-Ortopedik	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
6	Duyuların Gizemi	Engellilik-Görme	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Müzik, Oyun
7	En Güzel Dansım	Engellilik-İşitme	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Oyun

8	Ben Hangi Alanda Yetenekliyim?	Öğrenme Stilleri Farklılığı	Türkçe
9	Nerede Yaşıyorum?	Gelenek-Görenek ve Yaşam Tarzı	Türkçe
10	Saçlarım Nasıl?	Fiziksel Farklılıklar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
11	Farklılıklar, Farklılıklarımız	Farklılığa Genel Bakış	Türkçe
12	Prensesten Mucit Olur Mu?	Kalıp Yargılar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Deney
13	Martı Kadar Beyaz	Fiziksel Farklılık-Albino	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Drama
14	Beni Olduğum Gibi Kabul Et!	Mizaç-Fiziksel Farklılıklar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
15	Ben Farklı Öğreniyorum	Mizaç-Fiziksel Farklılıklar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat Büyük Grup Etkinliği
16	Gaga Sanatı	Fiziksel Farklılık-Zayıflık	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
17	Ben Doktor Oldum	Toplumsal Cinsiyet Algısı	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Drama
18	Süper Gözlükler	Kalıp Yargılar- Fiziksel Özellikler- Farklı Olma	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
19	Uçurtma Yapıyoruz	Engellilik-Ortopedik	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
20	Bana Öyle Bakma!	Farklılığa Genel Bakış	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Drama

Araştırma doğrultusunda hazırlanan çok kültürlü eğitim etkinlik planı alanında uzman altı öğretim üyesi ve alanda uzman bir öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri birbirinden bağımsız olarak incelenerek kodlayıcılar arası tutarlılık hesaplanmıştır. Uzmanlara görüşlerini bildirmeleri için uygun, uygun değil, düzeltilebilir ve öneriler bölümlerinde oluşturulmuş bir uzman görüş formu hazırlanmış ve uzmanlara iletilmiştir. Etkinlik planı için uyuşum yüzdesi %95.89 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi; *GÜVENİRLİK=[GÖRÜŞ BİRLİĞİ/(GÖRÜŞ BİRLİĞİ + GÖRÜŞ AYRILIĞI)].100* şeklinde formüllendirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik hesaplamasında %70 oranında uyum sağlanırsa güvenirlik sağlanmış olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Etkinliklerin pilot uygulamasını yapmak ve anlaşılırlığını saptamak üzere 5 (beş) çocuğa etkinlikler uygulanmıştır. Pilot uygulama aşamasına katılan çocuklar, okul öncesine devam eden ve deney ve kontrol grubunun bulunduğu okullar dışında aynı ilçede yer alan anasınıflarından random bir şekilde belirlenerek uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında etkinliklere son hali verilmiştir. Etkinlik planı dahilinde yer alan uygulamalar ve çocuklar üzerindeki etkileri aşağıdaki şekilde incelenmiştir:

Uygulamanın birinci etkinliği olan “Mavi kurtlar kenti”de farklılığa genel bakışı temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olay ile ilgili tahminde bulunması, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapması, dinledikleri ve izlediklerinin anlamını kavrayıp farklı yollarla ifade etmesini, görsel materyalleri okumasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini ve kendine güvenmesini amaçlamaktadır. Uygulamanın ikinci etkinliği olan “Pembe karga yumurtadan çıkıyor” fiziksel farklılık ve engelliği temel alan bu etkinlik çocuğun nesnelerin-varlıkların özelliklerini karşılaştırmasını, küçük kas gerektiren hareketleri yapmasını, dinlediklerini/izlediklerinin anlamını kavrayıp çeşitli yollarla ifade etmesini, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın üçüncü etkinliği olan “Farklı görünen arkadaşlara nasıl davranmalıyız?” fiziksel farklılık ve mizacı temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne ve özelliklerini karşılaştırmasını küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapması, dinledikleri ve izlediklerinin anlamını kavrayıp farklı yollarla ifade etmesini, görsel materyalleri okumasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini ve bir olay/durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklamayı amaçlar. Uygulamanın dördüncü etkinliği olan “Benim atım farklı” mizaç farklılığını temel alan bu etkinlik çocuğun nesne ve varlıkları gözlemlemesini, dinleyip izlediklerinin anlamını kavramasını, küçük kas gerektiren hareketleri yapmasını ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın beşinci etkinliği olan “Farklı ama aynı” ortopedik engelliliği temel alan bu etkinlikte çocuğun dinledikleri ve izlediklerini çeşitli yollarla ifade etmesini, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapmasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bir olayla ilgili başkalarının duygularını açıklamayı ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlar. Uygulamanın altıncı etkinliği olan “Duyguların gizemi” engelliliği (görme) temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne ve varlıklıları gözlemlemesi, mekânda konumla ilgili yönergeleri uygulamasını, sesleri ayırt etmesini, yer değiştirme hareketi yapmasını, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapmasını, müzik ve ritim eşliğinde hareket etmesini, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini ve bir olay veya durum karşısında başkalarının duygularını açıklamasını amaçlar. Uygulamanın yedinci etkinliği olan “En güzel dansım” engelliliği (işitme) temel alan bu etkinlikte çocuğun kendini yaratıcı yollarla ifade etmesi, bireysel farklılıklara saygı göstermesi, yer değiştirme

hareketlerini yapması, müzik ve ritim eşliğinde hareket etmesini amaçlamaktadır. Uygulamanın sekizinci etkinliği olan "Ben hangi alanda yetenekliyim?" öğrenme stilleri farklılığını temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini, algıladıklarını açıklamasını, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavramasını ve çeşitli yollarla ifade etmesini, görsel materyalleri okumasını, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapmasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini ve kendine güvenmesini amaçlamaktadır. Uygulamanın dokuzuncu etkinliği olan "Nerede yaşıyorum?" gelenek-görenek ve yaşam tarzını temel alan bu etkinlikte çocuğun görsel materyalleri okumasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini, farklı kültürel özellikleri açıklamasını, sorumlulukları yerine getirmesini ve kendine güvenmesini amaçlamaktadır. Uygulamanın onuncu etkinliği "Saçlarım nasıl?" fiziksel farklılıkları temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini algıladıklarını hatırlamasını, söz dizimi kurallarına göre cümle kurmasını, dili iletişim amacıyla kullanmasını, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavramasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini, kendine güvenmesini ve küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapmasını amaçlamaktadır. Uygulamanın on birinci etkinliği "Farklılıklar, farklılıklarımız" farklılığa genel bakışı temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne veya varlıkları gözlemesini, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavramasını ve çeşitli yollarla ifade etmesini, görsel materyalleri okumasını, bireysel farklılıklara saygı göstermesini ve kendine güvenmesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on ikinci etkinliği "Prensesten mucit olur mu?" kalıp yargıları temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini, algıladıklarını hatırlamasını, dinlediklerini/izlediklerinin anlamını kavramasını ve çeşitli yollarla ifade etmesini, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on üçüncü etkinliği "Martı kadar beyaz" fiziksel farklılığı (albino) temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini ve tahminde bulunmasını, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapmasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini, bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla göstermesini ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on dördüncü etkinliği "Beni olduğum gibi kabul et!" mizaç ve fiziksel farklılıkları temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini,

algıladıklarını hatırlamasını, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapmasını, bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklamasını ve olumlu/olumsuz duygularını uygun yolla göstermesini ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on beşinci etkinliği "ben farklı öğreniyorum" mizaç ve fiziksel farklılıkları temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini, algıladıklarını hatırlamasını, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapmasını, bir olay veya durumla ilgili başkalarının duygularını açıklamasını, olumlu/olumsuz duygularını uygun yolla göstermesini, bireysel farklılıklara saygı göstermesini ve farklı kültürel özellikleri açıklaması amaçlanmaktadır. Uygulamanın on altıncı etkinliği "Gaga sanatı" fiziksel farklılığı (zayıflık) temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunmasını, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapmasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on yedinci etkinliği "Ben doktor oldum" toplumsal cinsiyet algısını temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne veya varlıkları gözlemlemesini, parça-bütün ilişkisini kavramasını, dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade etmesini, küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapmasını ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on sekizinci etkinliği "Süper gözlükler" kalıp yargılar, fiziksel özellikler ve farklı olmayı temel alan bu etkinlikte çocukların algıladıklarını hatırlamasını, dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavramasını, küçük kas gerektiren hareketleri yapmasını, kendini yaratıcı yollarla ifade etmesini ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın on dokuzuncu etkinliği "Uçurtma yapıyoruz" ortopedik engelliği temel alan bu etkinlikte çocuğun nesne/durum/olaya dikkatini vermesini, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapmasını, bir olay veya durumla ilgili olarak başkalarının duygularını açıklamasını ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Uygulamanın yirminci etkinliği "Bana öyle bakma!" farklılığa genel bakışı temel alan bu etkinlikte çocuğun görsel materyalleri okumasını, küçük kas kullanımını gerektiren hareketleri yapmasını, bir olay veya durumla ilgili başkalarının duygularını açıklamasını ve bireysel farklılıklara saygı göstermesini amaçlamaktadır. Çok kültürlü etkinlik planı içeriğinde yer alan etkinliklerin oturumları, temaları, etkinlik çeşitleri, etkinlikte yer alan hikayeler ve etkinlik amaçları Şekil 5'te görselleştirilmiştir.

Şekil 5. Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı İçeriği



3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırma sürecinde deney grubunda bulunan çocukların uygulamaları araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada uygulama sürecini yürüten ve uygulamaya ait verilerin toplanması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu araştırmada araştırmacının bu yüzden iki rolü bulunmaktadır. Birinci rol; araştırma sürecindeki etkinlik planlarının hazırlanması ve uygulayanı olarak "öğretmen", ikinci rolü ise problem durumunu mümkün olduğu müddetçe doğru bir biçimde açıklayıp belirleme, verilerin toplanması ve yorumlanması noktasında "araştırmacı"dır. Bulgular kısmında karışıklığın önüne geçmek amacıyla sadece "araştırmacı" rolüne yer verilmesi uygun bulunmuştur.

3.6. Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde verilerin toplanması için nitel ve nicel veri toplama yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları; kişisel bilgi formu, farklılıklara saygı ölçeği, farklı kültürlere bakış aile, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği ve yarı yapılandırılmış veli görüşme formundan oluşmaktadır.

3.6.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu araştırma sürecine katılan çocukların ve velilerin daha iyi bir şekilde tanınmasını sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form için soru havuzu oluşturulmuş ve çocukların ve ebeveynlerinin daha iyi tanınmasını sağlayacak sorular seçilerek uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra forma son hali verilmiştir. Hazırlanan bu kişisel bilgi formunda çocuğun cinsiyeti, yaşı, kardeş sayısı, annesinin ve babasının yaşı, annesinin ve babasının öğrenim durumu, çocuğun yaşadığı evde bulunun toplam birey sayısı, çocuğun okul öncesi kuruma devam süresi, anne ve babasının mesleğine yönelik sorulara yer verilmiştir. Hazırlanmış olan kişisel bilgi formu çocuğun ebeveynleri tarafından cevaplandırılmıştır. Kişisel bilgi formu EK-3'te sunulmuştur.

3.6.2. Farklılıklara Saygı Ölçeği

Farklılıklara saygı ölçeği, bireysel farklılıklara saygı açısından okul öncesi dönem çocuklarının ne düzeyde olduğunu ortaya koymak amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Bu ölçek geliştirilirken bireysel farklılıklara saygı kavramı hakkında İstanbul'da yer alan beş farklı ilçede bulunan MEB'e bağlı okullarda görev alan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda hazırlanan ölçeğin geçerlilik ve güvenirlik çalışması İstanbul'da bulunan MEB'e bağlı bir ilkokulda eğitim görmekte olan okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilmiştir (Ekmişoğlu, 2007).

Farklılıklara saygı ölçeği, bireysel farklılıklara göre cinsiyet (5 madde), aile-sosyal yapı (9 madde), engel (8 madde) ve farklı kültürel geçmiş (8 madde) olarak oluşturulan 30 maddelik bir ölçektir. Bu ölçek her bir çocuğa bireysel olarak uygulanır. Uygulama süresi her bir çocuk için farklılık göstermekle birlikte yaklaşık olarak 20-25 dakika olarak ön görülmektedir (Ekmişoğlu, 2007).

Ölçekte her bir maddeye en az "1" en çok "3" puan verilecek şekilde düzenlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan "90", en düşük puan ise "30"dur. Bu ölçek "Katılıyorum", "Biraz Katılıyorum" ve "Katılmıyorum" şeklinde puanlanmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına yönelik bulgulara göre Cronbach Alpha değeri ,6948 olarak bulunmuştur. Bu değerin erken çocukluk döneminde yapılmış olan bir çalışma için yeterli düzeyde olduğu öngörülmüştür. Ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır (Ekmişoğlu, 2007).

3.6.3. Farklı Kültürlere Bakış Aile ve Öğretmen Ölçeği

Farklı kültürlere bakış öğretmen ve aile ölçekleri Şentuna (2011) tarafından yüksek lisans tezi kapsamında geliştirilmiş bir ölçektir. Bu çalışmanın amacına göre "farklı kültürleri tanıma paket programı" 13 hafta boyunca uygulanmış ve bu program doğrultusunda aileler ve öğretmenler tarafından farklı kültürleri tanımaya yönelik çocukların görüşlerini ortaya koymak hedeflenmiştir. Bu ölçekler aileler ve öğretmeler tarafından uygulama öncesi ve uygulama sonrası olacak şekilde iki kez doldurulmuştur (Şentuna, 2011).

Farklı kültürlere bakış aile ölçeği, ailelerin 48-72 aylık dönem okul öncesi dönem çocuğunun farklı kültürlere ait bakışını ortaya koymak amacıyla hazırlanan 27 sorudan oluşmaktadır. Maddeler "yapar, bazen yapar, yapmaz" şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına bakıldığında testin iki ayrı yarıya ayrılmasıyla hesaplanan Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ,884 ve ,883 olarak, her bir soruya ait varyansına bağlı olarak hesaplanmış bulunan Cronbach alfa iç tutarlılık değeri ise ,889 olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlar bağlamında ölçeğin güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir (Şentuna, 2011).

Farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği, öğretmenlerin 48-72 aylık dönem okul öncesi dönem çocuğunun farklı kültürlere ait bakışını ortaya koymak amacıyla hazırlanan 26 sorudan oluşmaktadır. Maddeler "yapar, bazen yapar, yapmaz" şeklinde hazırlanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık değerlerine bakıldığında Spearman Brown ve Guttman iç tutarlılık katsayıları ,890 ve ,887, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,893 bulunmuştur. Sonuçlara bakıldığında ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmaktadır (Şentuna, 2011).

3.6.4. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

Verilerin toplanma sürecinde çok kültürlülük kapsamında bireysel farklılıklara ilişkin velilerin görüşlerini ortaya koymak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış veli görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması aşamasında literatür taranmış ve deney ve kontrol grubunda bulunan ebeveynlerin çok kültürlülük kapsamında bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan soru havuzu oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada velilerin bireysel farklılıklara ilişkin görüşünü ortaya koymayı amaçlayan en kapsamlı sorular seçilmiştir. Seçilen sorular alanda uzman 7 (yedi) öğretim üyesinin uzman görüşüne sunulmuştur. Geri dönütler doğrultusunda 3 (üç) soruya karar kılınmış ve soruların kullanılabilirliği ve güvenirliği için uyuşum yüzdeliği % 92.85 olarak hesaplanmıştır. Uyuşum yüzdesi; *GÜVENİRLİK=[GÖRÜŞ BİRLİĞİ/(GÖRÜŞ BİRLİĞİ + GÖRÜŞ AYRILIĞI)].100* şeklinde formüllendirilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Güvenirlik hesaplamasında %70 oranında uyum sağlanırsa güvenirlik sağlanmış olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Daha sonra soruların pilot uygulamasını yapmak ve

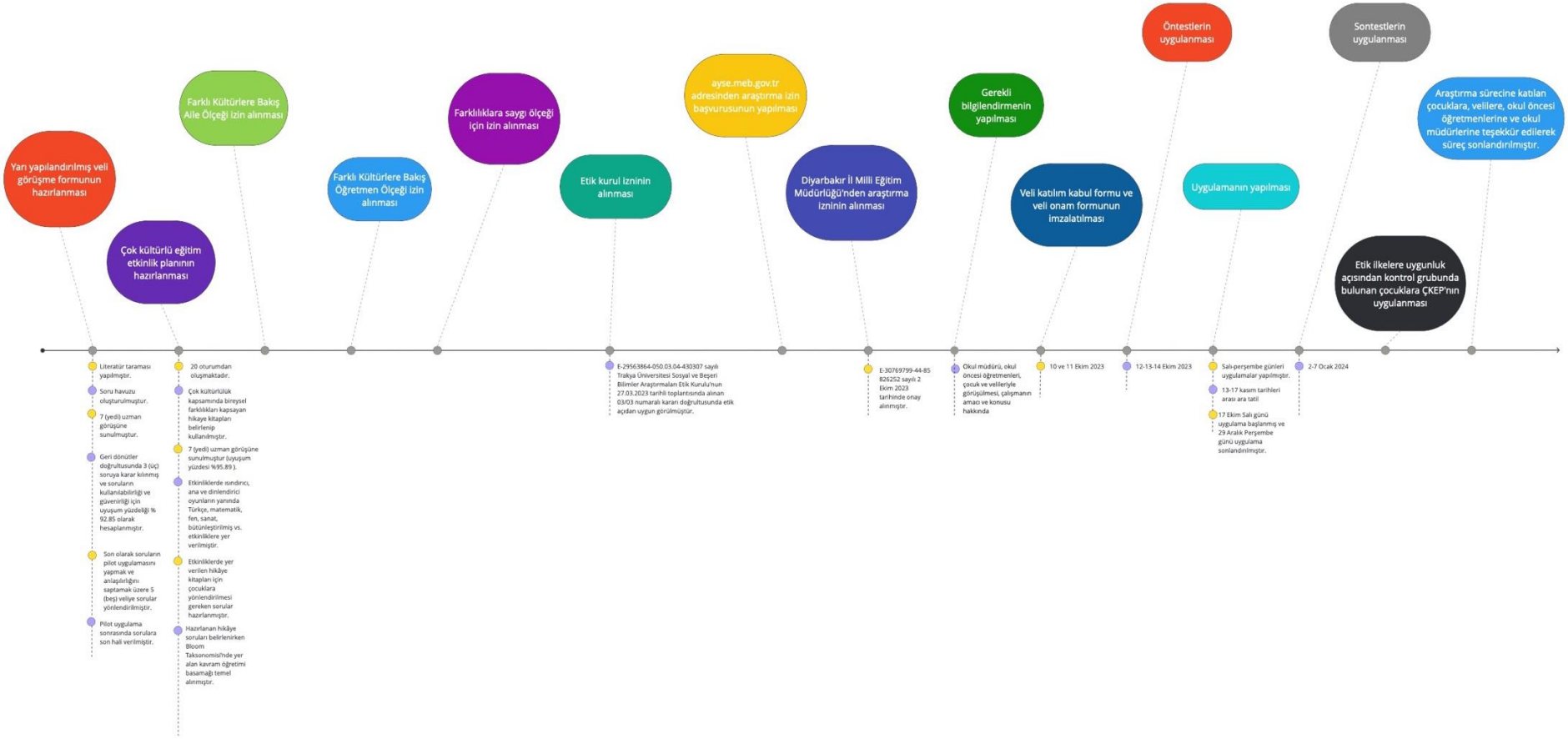
anlaşılırlığını saptamak üzere 5 (beş) veliye sorular yönlendirilmiştir. Soruların yönlendirildiği veliler deney ve kontrol grubunun bulunduğu okullar dışında aynı ilçe içerisinde çocuğu okul öncesi kuruma devam eden velilerden random bir şekilde belirlenmiştir. Pilot uygulama sonrasında sorulara son hali verilmiştir.

3.7. Veri Toplama Süreci ve Analizi

Bu araştırma, 27 Mart 2023 tarihi ve E-29563864-050.03.04-430307 sayılı Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.03.2023 tarihli toplantısında alınan 03/03 numaralı kararı doğrultusunda etik açıdan uygun görülmüştür. Daha sonra ise *ayse.gov.tr* üzerinden çalışma izni için başvuruda bulunulmuştur. Başvuru neticesinde Diyarbakır İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden E-30769799-44-85826252 sayılı 2 Ekim 2023 tarihinde onay alınmıştır. Araştırmacı deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların bulunduğu okullara 9 Ekim Pazartesi günü giderek okul müdürü, okul öncesi öğretmeni, çocuklar ve çocukların velileriyle görüşmüştür. Görüşme doğrultusunda çalışmanın amacı, konusu ve işleyişi hakkında bilgiler paylaşılmıştır. Velilerden katılım kabul formu ve veli onam formu için uygun oldukları tarih öğrenilmiş. Uygun tarihler 10 ve 11 Ekim olarak belirlenmiştir. 10 ve 11 Ekim 2023 tarihlerinde deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerine çalışma hakkında tekrar bilgilendirme yapılmış ve çalışmanın tamamen gönüllülüğe dayalı olduğu aktarılmış. Çalışmaya katılmayı kabul eden çocuklar için veli onam formu ve veliler için katılım kabul formu imzalatılmıştır. Velilerden izinler alındıktan sonra okulların okul öncesi öğretmenleriyle ve çalışmaya dahil olarak çocukların velileriyle görüşülüp öntestlerin toplanması için uygun bir tarih belirlenmiştir. Tarih olarak 12-13-14 Ekim tarihleri uygun görülmüş ve bu tarihlerde velilerden, çocuklardan ve öğretmenlerden öntestler toplanmıştır. Çocuklardan öntestlerin toplanması için uyaranın az olduğu ve sürecin kesintiye uğramayacağı bir ortam belirlenmiş ve araştırmacı tarafından çocuklarla teker teker görüşülmüştür. Görüşmeler yaklaşık olarak 20 ila 30 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Daha sonra okul öncesi öğretmeninin her bir çocuk için "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği" aracılığıyla formları doldurması istenmiştir. Bu süre yaklaşık olarak her bir çocuk için 10-15 dakika sürmüştür. "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği" aracılığıyla velilerden öntestler toplanmıştır.

Her bir veli kendi çocuğu için doldurduğu bu ölçek yaklaşık 10-15 dakika sürmüştür. Son olarak yarı yapılandırılmış veli görüşme soruları aracılığıyla araştırmacı tarafından velilerle görüşmeler yapılmış ve her bir veliyle yaklaşık olarak 10 ila 30 dakika görüşme sağlanmıştır. Görüşmeler izin verilmesi doğrultusunda ses kaydıyla kayıt altına alınmış ve bu yolla kayıt altına alınan görüşmeler yaklaşık 10-12 dakika sürmüştür. Öte yandan kayıt için izin verilmeyenler ise araştırmacı tarafından yazılmıştır. Bu görüşmelerin süresi ise 25 ila 30 dakika arasında değişiklik göstermiştir. Öntestlerin toplanma süreci tamamlandığı aşamadan sonra 17 Ekim tarihinde uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulamalar haftada iki gün (Salı-Perşembe) olacak şekilde planlanmış ve uygulamanın yapılacağı tarih ve etkinlikler paylaşılmıştır (EK-12). Uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan "Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı (ÇKEP)" deney grubunda yer alan çocuklara uygulanmış ve kontrol grubunda yer alan çocuklara ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Uygulama 10 hafta sürmüş ve 17 Ekim tarihinde başlayan uygulama süreci 29 Aralık tarihinde sonlandırılmıştır. Tarih aralığının 11 haftaya denk gelmesinin sebebi ise 13-17 Kasım tarihleri arasında ara tatilin bulunmasından kaynaklanmaktadır. Son testlerin toplanması ise okul öncesi öğretmenlerin, çalışmaya katılan çocukların ve velilerinin görüşleri alınmıştır. Görüşler doğrultusunda sontest verilerinin 2-7 Ocak tarihleri arasında toplanmasına karar verilmiştir. Çocuklardan sontestlerin toplanması için uyaranın az olduğu ve sürecin kesintiye uğramayacağı bir ortam belirlenmiş ve araştırmacı tarafından çocuklarla teker teker görüşülmüştür. Daha sonra okul öncesi öğretmeninin her bir çocuk için "Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği" aracılığıyla formları doldurması istenmiştir. "Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği" aracılığıyla velilerden sontestler toplanmıştır. Son olarak yarı yapılandırılmış veli görüşme soruları aracılığıyla araştırmacı tarafından velilerle görüşmeler sağlanmıştır. Sontestlere ait veriler de toplandıktan sonra kontrol grubunda yer alan çocuklara da etik ilkeler doğrultusunda "Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planı (ÇKEP)" uygulanmıştır. Son olarak deney ve kontrol grubunda bulunan çocuk ve velilere, çalışmada yer alan okul öncesi öğretmenlerine ve çalışmanın yapıldığı okulda görev alan müdür ve müdür yardımcılarına teşekkür edilerek çalışmanın veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Şekil 6. Araştırma Süreci



Araştırmadan toplanan nicel verilerin analizi SPSS (Statistical Package for Social Sciences) paket programı aracılığıyla, nitel verilerin analizi ise betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin analizine geçilmeden önce nicel verilerin dağılımındaki normallik test edilmiş ve bu normalliğe ilişkin veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Betimsel İstatistikler*

	Farklılıklara Saygı Ölçeği		Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği		Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği	
	ÖnTest	SonTest	ÖnTest	SonTest	ÖnTest	SonTest
N	60	60	60	60	60	60
Ortalama	41.8	65.78	35.53	54.88	37.11	58.13
Medyan	41	72.5	34.5	57.5	36	64
Varyans	59.28	547.32	36.89	426.88	32.44	475.13
Standart sapma	7.69	23.39	6.07	20.66	5.69	21.79
Minimum	30	32	26	28	27	30
Maksimum	64	90	55	78	60	81
Ranj	34	58	29	50	33	51
Skewness	.89	-.106	1.07	-.03	1.39	-.05
Kurtosis	.80	-1.93	1.41	-2.00	3.66	-2.00

Farklılıklara saygı ölçeği, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği ve farklı kültürlere bakış aile ölçeği öntest ve sontestlerinin betimsel istatistikleri incelendiğinde skewness (çarpıklık) ve kurtosis (basıklık) değerleri normallik varsayımı değişkenlerine göre -2 ve +2 değerleri arasında yer alması gerekmektedir (George & Mallery, 2010). Farklılıklara saygı ölçeği öntest skewness (.89) ve kurtosis (.80), sontest skewness (-.106) ve kurtosis (-1.93), farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği öntest skewness (1.07) ve kurtosis (1.41), sontest skewness (-.03) ve kurtosis (-2.0) ve farklı kültürlere bakış aile ölçeği sontest skewness (-.05) ve kurtosis (-2.0) değerleri normal dağılım sınırları içerisinde yer almaktadır. Farklı kültürlere bakış aile ölçeğinin skewness (1.39) ve kurtosis (3.66) değerlerinin normal dağılımın dışına çıktığı görülmüştür ancak araştırma için seçilmiş olan örneklem grubu 30 ve üzerinde olması normal olarak kabul edilebileceği yönündedir (Ross, 2004; Yıldırım & Şimşek, 2021; Ghasemi & Zahediasl, 2012).

Ayrıca araştırmada kullanılan farklılıklara saygı ölçeği, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği ve farklı kültürlere bakış aile ölçeğinin elde edilen toplam puanlar dâhilinde güvenirlik kat sayıları test edilmek üzere Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısına bakılmıştır. Bunun sonucunda Farklılıklara saygı öntest puanlarının Cronbach's Alpha değeri 0.800, Farklılıklara saygı sontest puanlarının Cronbach's Alpha değeri 0.987, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği öntest puanlarının Cronbach's Alpha değeri 0.836, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği sontest puanlarının Cronbach's Alpha değeri 0.990, farklı kültürlere bakış aile ölçeği öntest puanlarının Cronbach's Alpha değeri 0.796, farklı kültürlere bakış aile ölçeği sontest puanlarının Cronbach's Alpha değeri 0.991 olarak hesaplanmıştır. Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının aldıkları değerlere göre; 0-0.40 arasında ise güvenilir değil, 0.40-0.60 arasında düşük derecede güvenilir, 0.60-0.90 arasında oldukça güvenilir, 0.90-1 arasında ise yüksek derecede güvenilirdir (Can, 2014). Elde edilen sonuçlara bakıldığında Farklılıklara saygı öntest puanlarının Cronbach's Alpha değeri (0.800), farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği öntest puanlarının Cronbach's Alpha değeri (0.836), farklı kültürlere bakış aile ölçeği öntest puanlarının Cronbach's Alpha değerlerinin (0.796) oldukça güvenilir, Farklılıklara saygı sontest puanlarının Cronbach's Alpha değeri (0.987), farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği sontest puanlarının Cronbach's Alpha değeri (0.990), farklı kültürlere bakış aile ölçeği sontest puanlarının Cronbach's Alpha değerinin (0.991) ise yüksek derece güvenilir olduğu sonucu elde edilmiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda araştırmadaki problem durumu ve alt problemlerin test edilmesi noktasında aşağıda sunulan istatistiksel işlemler uygulanmıştır:

- Birinci alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla normal dağılım gösteren testlerden "*Bağımsız Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- İkinci alt probleme yönelik; deney grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla "*Bağımlı Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.

- Üçüncü alt probleme yönelik; kontrol grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla "*Bağımlı Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- Dördüncü alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği toplam sontest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla normal dağılım gösteren testlerden "*Bağımsız Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- Beşinci alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği toplam öntest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla normal dağılım gösteren testlerden "*Bağımsız Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- Altıncı alt probleme yönelik; deney grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla "*Bağımlı Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- Yedinci alt probleme yönelik; kontrol grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla "*Bağımlı Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- Sekizinci alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği toplam sontest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla normal dağılım gösteren testlerden "*Bağımsız Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- Dokuzuncu alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği toplam öntest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla normal dağılım gösteren testlerden "*Bağımsız Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.

- Onuncu alt probleme yönelik; deney grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla "*Bağımlı Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- On birinci alt probleme yönelik; kontrol grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla "*Bağımlı Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- On ikinci alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubu çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği toplam sontest puan ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla normal dağılım gösteren testlerden "*Bağımsız Gruplar t Testi*" kullanılmıştır.
- On üçüncü alt probleme yönelik; deney grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla tematik olarak incelenip "*Betimsel Analiz ve İçerik Analizi*" yöntemleri kullanılmıştır.
- On dördüncü alt probleme yönelik; kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla tematik olarak incelenip "*Betimsel Analiz ve İçerik Analizi*" yöntemleri kullanılmıştır.
- On beşinci alt probleme yönelik; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri sontestte nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla tematik olarak incelenip "*Betimsel Analiz ve İçerik Analizi*" yöntemleri kullanılmıştır.

BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde çalışmanın birinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, ikinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, dördüncü alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, beşinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, altıncı alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, yedinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, sekizinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, dokuzuncu alt probleme yönelik bulgular

ve yoruma, onuncu alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, on birinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, on ikinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, on üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, on dördüncü alt probleme yönelik bulgular ve yoruma, on beşinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Birinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum, ikinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum, üçüncü alt probleme yönelik bulgular ve yorum, dördüncü alt probleme yönelik bulgular ve yorum, beşinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum, altıncı alt probleme yönelik bulgular ve yorum, yedinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum, sekizinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum, dokuzuncu alt probleme yönelik bulgular ve yorum, onuncu alt probleme yönelik bulgular ve yorum, on birinci alt probleme yönelik bulgular ve yorum, on ikinci alt probleme yönelik bulgular ve yoruma yönelik analizler incelenmiştir.

4.1.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemini "Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planına (ÇKEP) katılan (deney grubu) ve Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planına (ÇKEP) katılmayan çocukların (kontrol grubu) farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. *Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Grup	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FSÖ	Deney	30	41,067	8,51	58	-0,735	0,465
	Kontrol	30	42,533	6,85			

Tablo 5'e göre deney ve kontrol grubu çocuklarının ön test toplam puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney ve kontrol grubunun ortalamaları 41,067 ve 42,533 arasında değişmekte ancak FSÖ öntest puanları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (t=-0,735; p>.05). Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların puan ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmaması ve ortalamalarının birbirlerine oldukça yakın olmaları bu iki grubun denk olduğunu göstermektedir.

4.1.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemini "Deney grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımlı Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6. *Deney Grubu Çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

		Ölçüm	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FSÖ	**Deney Grubu**	Öntest	30	41.067	8.51	29	-29,585	.000
		Sontest	30	88.467	1.52			

Tablo 6'ya göre deney grubu çocuklarının toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun öntest toplam puan ortalamaları 41.067, sontest puan ortalamaları 88.467'dir. Deney grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (t=-29,585; p<.05). Dolayısıyla bu bulgu ışığında çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin bu dönem çocukların farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisi olduğu ve uygulamanın etkililiğinden söz edilebilir.

4.1.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemini "Kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımlı Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. *Kontrol Grubu Çocuklarının Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

		Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen d (dz)
FSÖ	**Kontrol Grubu**	Öntest	30	42.533	6.85	29	-2.332	.027	.08
		Sontest	30	43.100	6.82				

Tablo 7'ye göre kontrol grubu çocuklarının toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun öntest toplam puan ortalamaları 42.533, sontest puan ortalamaları 43.100'dür. Kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=-2.332$; $p<.05$). Ortalama puanlara göre kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamaları (43.100) ile öntest puan ortalamaları (42.533) arasında 0.567 puan farkının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Test sonucunda etki büyüklüğü (cohen d (dz)) hesaplanmıştır. Cohen d; örneklem ortalamalarının farkının standart sapmaya bölünerek hesaplanmasıyla elde edilir. T-testi ve Anova'da bu teknik kullanılabilir. Hesaplamalar elde edilen *dz* değerinin yorumlaması şu şekildedir: .20 küçük (small) etki gücü, .50 ortalama (medium) etki gücü, .80 ve üstü ise büyük (large) etki gücüdür (Cohen, 1988). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (dz = 0.08295478) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani çalışmanın istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olmasına karşın kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamalarının birbirine yakın bulunmuştur. Bu bağlamda kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında puan açısından manidar bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca MEB'in okul öncesi eğitim programına devam eden kontrol grubunda bulunan çocukların çok kültürlülük ve farklılıklar noktasında desteklendiği yorumu yapılabilir.

4.1.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemini "Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 8'de sunulmaktadır.

Tablo 8. *Çocukların Farklılıklara Saygı Ölçeği Toplam Sontest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Grup	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FSÖ	Deney	30	88.467	1.52	58	35.508	.000
	Kontrol	30	43.100	6.82			

Tablo 8'e göre deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun sontest toplam puan ortalamaları 88.467, kontrol grubunun sontest toplam puan ortalamaları 43.100'dür. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=35.508$; $p<.05$). Dolayısıyla bu farklılaşmaya istinaden çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin bu dönem çocukların bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisi olduğu söylenebilir.

4.1.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemini "Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. *Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Gruplar	N	X	Ss	sd	t	p
FKBÖÖ	Deney	30	37,033	7,61	58	1,958	0,55
	Kontrol	30	34,033	3,51			

Tablo 9'a göre deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam öntest toplam puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun öntest toplam puan ortalamaları 37,033, kontrol grubunun sontest toplam puan ortalamaları 34,033'tür. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (t=1.958; p>.05). Yani deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeğine göre uygulama öncesinde birbirlerine denk olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemini "Deney grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımlı Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10. *Deney Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış öğretmen Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

		Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p
FKBÖÖ	**Deney Grubu**	Öntest	30	37.033	7.61	29	-28.020	.000
		Sontest	30	75.200	1.21			

Tablo 8'e göre deney grubu çocuklarının toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun öntest toplam puan ortalamaları 37.033, sontest puan ortalamaları 75.200'dür. Deney grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır

(t=-28.020; p<.05). Bu bağlamda çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların görüşlerine etkisi olduğu ve etkili bir uygulama olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.7. Yedinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemini "Kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımlı Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. *Kontrol Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış öğretmen Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

		Ölçüm	N	X̄	SS	sd	t	p	Cohen d (dz)
FKBÖÖ	**Kontrol Grubu**	Öntest	30	34.033	3.51	29	-2.57	.016	.15
		Sontest	30	34.567	3.60				

Tablo 11'e göre kontrol grubu çocuklarının toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun öntest toplam puan ortalamaları 34.033, sontest puan ortalamaları 34.567'dir. Kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (t=-2.57; p<.05). Ortalama puanlara göre kontrol grubundaki çocukların sontest puan ortalamaları (34.033) ile öntest puan ortalamaları (34.567) arasında 0.534 puan farkının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Test sonucunda etki büyüklüğü (cohen d (dz)) hesaplanmıştır. Cohen d; örneklem ortalamalarının farkının standart sapmaya bölünerek hesaplanmasıyla elde edilir. T-testi ve Anova'da bu teknik kullanılabilir. Hesaplamalar elde edilen *dz* değerinin yorumlaması şu şekildedir; .20 küçük (small) etki gücü, .50 ortalama (medium) etki gücü, .80 ve üstü ise büyük (large) etki gücüdür (Cohen, 1988). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (cohen d (dz)= 0.1501749) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Yani çalışmanın başlangıcında istatistikî açıdan anlamlı bir farklılık olmasına karşın kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamaları birbirine yakın bulunmuştur.

Bu bağlamda kontrol grubu çocuklarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında puan açısından manidar bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

4.1.8. Sekizinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemini "Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12. *Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Öğretmen Ölçeği Toplam Sontest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Grup	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FKBÖÖ	Deney	30	75.200	1.21	58	58.47	.000
	Kontrol	30	34.567	3.60			

Tablo 12'ye göre deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sontest toplam puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun sontest toplam puan ortalamaları 75.200, kontrol grubunun sontest toplam puan ortalamaları 34.567'dir. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği toplam sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=58.47$; $p<.05$). Dolayısıyla çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların görüşlerine etkisi olduğu ve etkili bir uygulama olduğu yorumu yapılabilir.

4.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemini "Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 13'te sunulmaktadır.

Tablo 13. *Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Öntest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Gruplar	**N**	**X**	**Ss**	**sd**	**t**	**p**
FKBAÖ	Deney	30	37,80	6,95	58	0,928	0,357
	Kontrol	30	36,43	4,09			

Tablo 13'e göre deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam öntest toplam puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun öntest toplam puan ortalamaları 37.80, kontrol grubunun öntest toplam puan ortalamaları 36.43'tür. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (t=0.928; p>.05). Dolayısıyla deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların farklı kültürlere bakış aile ölçeğine göre uygulama öncesinde denk oldukları yorumu yapılabilir.

4.1.10. Onuncu Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemini "Deney grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımlı Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 14'te sunulmaktadır.

Tablo 14. *Deney Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

		Ölçüm	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FKBAÖ	**Deney Grubu**	Öntest	30	37.800	6.95	29	-32.69	.000
		Sontest	30	79.533	.81			

Tablo 14'e göre deney grubu çocuklarının toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun öntest toplam puan ortalamaları 37.800, sontest puan ortalamaları 79.533'tür. Deney grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam

öntest-sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır (t=-32.69; p<.05). Yani çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisi üzerinde etkili olduğu ve uygulamanın etkili bir şekilde gerçekleştirildiği yorumu yapılabilir.

4.1.11. On Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on birinci alt problemini "Kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımlı Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15. *Kontrol Grubu Çocuklarının Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t Testi Sonuçları*

		Ölçüm	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FKBAÖ	**Kontrol Grubu**	Öntest	30	36.433	4.09	29	-1.663	.107
		Sontest	30	36.733	4.29			

Tablo 15'e göre kontrol grubu çocuklarının toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubunun öntest toplam puan ortalamaları 36.433, sontest puan ortalamaları 36.733'tür. Kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam öntest-sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır (t=-1.663; p>.05). Dolayısıyla herhangi bir uygulamanın yapılmadığı kontrol grubunda bulunan çocukların görüşleri üzerinde herhangi bir değişikliğin olmadığı yorumu yapılabilir.

4.1.12. On İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on ikinci alt problemini "Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam sontest puan ortalamaları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "Bağımsız Gruplar t Testi" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16. *Çocukların Farklı Kültürlere Bakış Aile Ölçeği Toplam Sontest Puanlarının Deney veya Kontrol Grubunda Olma Değişkenine İlişkin Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları*

	Grup	**N**	**X̄**	**SS**	**sd**	**t**	**p**
FKBAÖ	Deney	30	79.533	.81	58	53.571	.000
	Kontrol	30	36.733	4.29			

Tablo 16'ya göre deney ve kontrol grubu çocuklarının toplam sontest toplam puanları t-testi sonuçları incelendiğinde deney grubunun sontest toplam puan ortalamaları 79.533, kontrol grubunun sontest toplam puan ortalamaları 36.733'tür. Deney ve kontrol grubu çocuklarının farklı kültürlere bakış aile ölçeği toplam sontest puan ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t=53.571$; $p<.05$). Bu bağlamda çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin ve uygulamanın etkili olduğu yorumu yapılabilir.

4.2. Nitel Verilerin Analizi

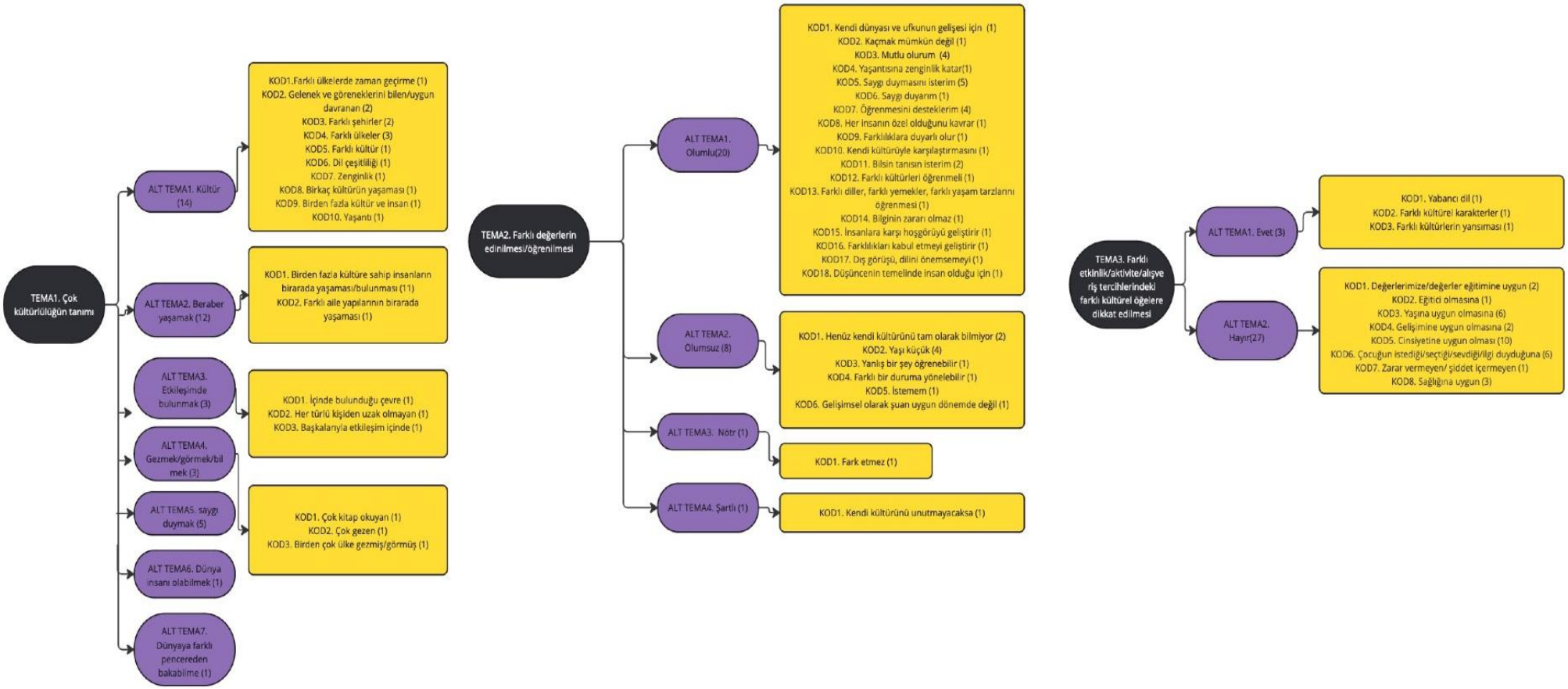
Bu araştırmanın nitel kısmını oluşturan alt problemleri "*Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte nasıldır?*", "*Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte nasıldır?*" ve "*Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri sontestte nasıldır?*" şeklinde belirlenmiştir. Bu problemlere ilişkin veriler "*Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu*" aracılığıyla elde edilmiştir. Bu veriler *Betimsel Analiz* ve *İçerik Analiz* yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın veri analizinde güvenirliğinin arttırılması için kodlayıcı uyum hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Oluşturulan alt tema ve kod listesi nitel analiz konusunda uzman, bu çalışmaya dahil olmayan, hazırlanan etkinlik planlarında ve yarı yapılandırılmış veli görüşme formunda uzman görüşü bildiren ve araştırma hakkında bilgi sahibi olan uzmana gönderilerek kodlama yapması istenmiştir. İkinci kodlayıcı için kodlanacak veri setinin oranı hakkında literatürde tüm veri setinin yüzde onunun ikinci kodlayıcı tarafından kodlanmasının yeterli olabileceği görüşü bulunmaktadır (O'Connor & Joffe, 2020). Bu bağlamda ikinci kodlayıcıya nitel veri setinden (yarı yapılandırılmış görüşme formu) veriler random şekilde seçilerek gönderilmiş ve

kodlamanın yapılması beklenmiştir. Bu aşamada çeşitlilik kullanılarak farklı katılımcıları temsil eden veriler gönderilmeye çalışılmıştır. Daha sonra kodlayıcının görüşleri ile araştırmacının kendi kodlamaları karşılaştırılmış ve Miles ve Huberman (1994)'ın formülü doğrultusunda uyuşum yüzdeliği hesaplanmıştır. İkinci kodlayıcı tarafından kodlanan toplam kodlamada uyumluluk %96.32 olarak tespit edilmiştir. Farklılıkların oluştuğu kodlamalar için kodlayıcı ve araştırmacı görüşme gerçekleştirmiş ve farklılık oluşturan maddeler incelenmiştir. Güvenirlik hesaplamasında %70 oranında uyum sağlanırsa güvenirlik sağlanmış olarak kabul edildiği belirtilerek (Yıldırım ve Şimşek, 2021) araştırmacı kod listesi ile çalışmaya devam etmiştir. Yapılan analizler sonucunda her bir alt probleme, görüşme önce ve sonrasına ait temalar, alt temalar ve bu alt temalara ait kodlar (Şekil 6, Şekil 7, Şekil 8, Şekil 9, Şekil 10 ve Şekil 11) ortaya çıkmıştır. Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin öntest için yapılan analizlerde 3 tema, 13 alt tema ve 54 kod oluşmuştur (Şekil 6). Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin sontest için yapılan analizlerde 3 tema, 13 alt tema ve 103 kod oluşmuştur (Şekil 7). Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin öntest için yapılan analizlerde 3 tema, 13 alt tema ve 55 kod oluşmuştur (Şekil 8). Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin sontest için yapılan analizlerde 3 tema, 9 alt tema ve 32 kod oluşmuştur (Şekil 9). Temalar her alt problem için sorular çerçevesinde ve ortak bir şekilde ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan temalar; (1) çok kültürlülüğün tanımı, (2) farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi ve (3) farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi şeklindedir. Her bir tema ve alt temalar ile bu doğrultuda oluşturulan kodlara ait bilgiler şekillendirilerek sunulmuş ve doğrudan alıntılar yapılarak sunulmaya çalışılmıştır.

4.2.1. On Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on üçüncü alt problemini "Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte nasıldır?" oluşturmaktadır. Bu alt problem çerçevesinde temalar, alt tema ve kodlar şekil 7 ve şekil 8'de sunulmaktadır. Bu alt problemin amacı doğrultusunda "*Betimsel Analiz ve İçerik Analizi"* kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 17'de sunulmaktadır.

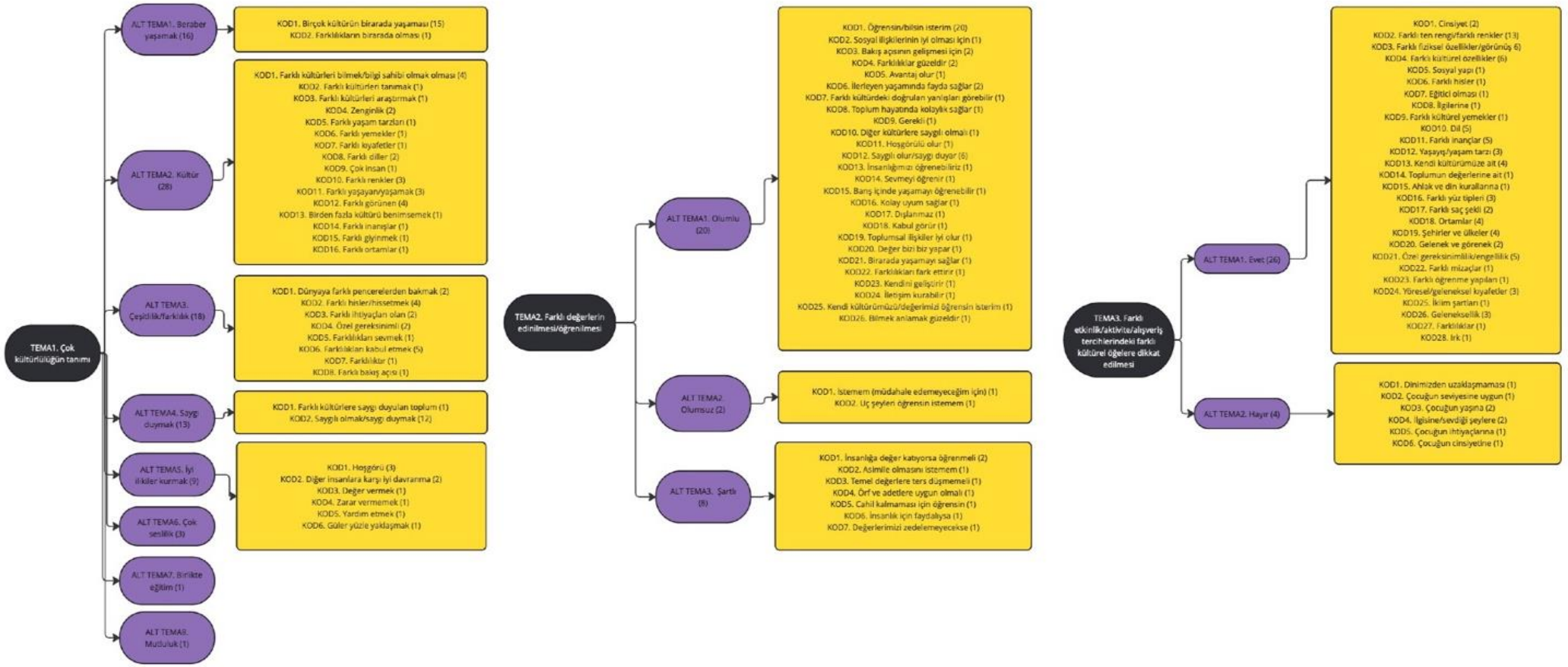
Şekil 7. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Öntest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları



Şekil 7'de deney grubunda yer alan çocukların velilerinin öntest görüşlerinin tema, alt tema ve kodları yer almaktadır. Buna göre temalar, alt temalar ve kodları belirtilmiştir. Tema 1. Çok kültürlülüğün tanımı; alt tema1. Kültür (kod1.farklı ülkelerde zaman geçirme (1) kod2. gelenek ve göreneklerini bilen/uygun davranan (2) kod3. farklı şehirler (2) kod4. farklı ülkeler (3) kod5. farklı kültür (1) kod6. dil çeşitliliği (1) kod7. zenginlik (1) kod8. birkaç kültürün yaşaması (1) kod9. birden fazla kültür ve insan (1) kod10. yaşantı (1)), alt tema2. beraber yaşamak (kod1. birden fazla kültüre sahip insanların birarada yaşaması/bulunması (11), kod2. farklı aile yapılarının birarada yaşaması (1)), alt tema3. etkileşimde bulunmak (kod1. içinde bulunduğu çevre (1), kod2. her türlü kişiden uzak olmayan (1), kod3. başkalarıyla etkileşim içinde (1)), alt tema4. gezmek/görmek/bilmek (kod1. çok kitap okuyan (1), kod2. çok gezen (1), kod3. birden çok ülke gezmiş/görmüş (1)), alt tema5. saygı duymak, alt tema6. dünya insanı olabilmek, alt tema7. dünyaya farklı pencereden bakabilmedir. Tema2. Farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi; alt tema1. olumlu(kod1. kendi dünyası ve ufkunun gelişesi için (1), kod2. kaçmak mümkün değil (1), kod3. mutlu olurum (4), kod4. yaşantısına zenginlik katar(1), kod5. saygı duymasını isterim (5), kod6. saygı duyarım (1), kod7. öğrenmesini desteklerim (4), kod8. her insanın özel olduğunu kavrar (1), kod9. farklılıklara duyarlı olur (1), kod10. kendi kültürüyle karşılaştırmasını (1), kod11. bilsin tanısın isterim (2), kod12. farklı kültürleri öğrenmeli (1), kod13. farklı diller, farklı yemekler, farklı yaşam tarzlarını öğrenmesi (1), kod14. bilginin zararı olmaz (1), kod15. insanlara karşı hoşgörüyü geliştirir (1), kod16. farklılıkları kabul etmeyi geliştirir (1), kod17. dış görüşü, dilini önemsemeyi (1), kod18. düşüncenin temelinde insan olduğu için (1)), alt tema2. olumsuz (kod1. henüz kendi kültürünü tam olarak bilmiyor (2), kod2. yaşı küçük (4), kod3. yanlış bir şey öğrenebilir (1), kod4. farklı bir duruma yönelebilir (1), kod5. istemem (1), kod6. gelişimsel olarak şuan uygun dönemde değil (1)), alt tema3. nötr (kod1. fark etmez (1)) ve alt tema4. şartlı (kod1. kendi kültürünü unutmayacaksa (1))dır. Tema3. Farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi; alt tema1. evet (kod1. yabancı dil (1), kod2. farklı kültürel karakterler (1), kod3. farklı kültürlerin yansıması (1)) ve alt tema2. hayır(kod1. değerlerimize/değerler eğitimine uygun (2), kod2. eğitici olmasına (1), kod3. yaşına uygun olmasına (6), kod4. gelişimine uygun olmasına (2), kod5. cinsiyetine uygun olması (10), kod6. çocuğun

istediği/seçtiği/sevdiği/ilgi duyduğuna (6), kod7. zarar vermeyen/ şiddet içermeyen (1), kod8. sağlığına uygun (3))dır.

Şekil 8. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları



Şekil 8'de deney grubunda yer alan çocukların velilerinin sontest görüşlerinin tema, alt tema ve kodları yer almaktadır. Buna göre temalar, alt temalar ve kodları belirtilmiştir. Tema 1. Çok kültürlülüğün tanımı; alt tema1. beraber yaşamak (kod1. birçok kültürün birarada yaşaması (15), kod2. farklılıkların birarada olması (1)), alt tema2. kültür (kod1. farklı kültürleri bilmek/bilgi sahibi olmak olması (4), kod2. farklı kültürleri tanımak (1), kod3. farklı kültürleri araştırmak (1), kod4. zenginlik (2), kod5. farklı yaşam tarzları (1), kod6. farklı yemekler (1), kod7. farklı kıyafetler (1), kod8. farklı diller (2), kod9. çok insan (1), kod10. farklı renkler (3), kod11. farklı yaşayan/yaşamak (3), kod12. farklı görünen (4), kod13. birden fazla kültürü benimsemek (1), kod14. farklı inanışlar (1), kod15. farklı giyinmek (1), kod16. farklı, ortamlar (1)), alt tema3. çeşitlilik/farklılık (kod1. dünyaya farklı pencerelerden bakmak (2), kod2. farklı hisler/hissetmek (4), kod3. farklı ihtiyaçları olan (2), kod4. özel gereksinimli (2), kod5. farklılıkları sevmek (1), kod6. farklılıkları kabul etmek (5), kod7. farklılıktır (1), kod8. farklı bakış açısı (1)), alt tema4. saygı duymak (kod1. farklı kültürlere saygı duyulan toplum (1), kod2. saygılı olmak/saygı duymak (12)), alt tema5. iyi ilişkiler kurmak (kod1. hoşgörü (3), kod2. diğer insanlara karşı iyi davranma (2), kod3. değer vermek (1), kod4. zarar vermemek (1), kod5. yardım etmek (1), kod6. güler yüzle yaklaşmak (1)), alt tema6. çok seslilik (3), alt tema7. birlikte eğitim (1) ve alt tema8. mutluluk (1)tur. Tema2. Farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi; alt tema1. olumlu (kod1. öğrensin/bilsin isterim (20), kod2. sosyal ilişkilerinin iyi olması için (1), kod3. bakış açısının gelişmesi için (2), kod4. farklılıklar güzeldir (2), kod5. avantaj olur (1), kod6. ilerleyen yaşamında fayda sağlar (2), kod7. farklı kültürdeki doğruları yanlışları görebilir (1), kod8. toplum hayatında kolaylık sağlar (1), kod9. gerekli (1), kod10. diğer kültürlere saygılı olmalı (1), kod11. hoşgörülü olur (1), kod12. saygılı olur/saygı duyar (6), kod13. insanlığımızı öğrenebiliriz (1), kod14. sevmeyi öğrenir (1), kod15. barış içinde yaşamayı öğrenebilir (1), kod16. kolay uyum sağlar (1), kod17. dışlanmaz (1), kod18. kabul görür (1), kod19. toplumsal ilişkiler iyi olur (1), kod20. değer bizi biz yapar (1), kod21. birarada yaşamayı sağlar (1), kod22. farklılıkları fark ettirir (1), kod23. kendini geliştirir (1), kod24. iletişim kurabilir (1), kod25. kendi kültürümüzü/değerimizi öğrensin isterim (1), kod26. bilmek anlamak güzeldir (1)), alt tema2. olumsuz (kod1. istemem (müdahale edemeyeceğim için) (1), kod2. uç şeyleri öğrensin istemem (1)), alt tema3. şartlı (kod1. insanlığa değer katıyorsa öğrenmeli (2), kod2. asimile olmasını istemem (1), kod3. temel değerlere ters

düşmemeli (1), kod4. örf ve adetlere uygun olmalı (1), kod5. cahil kalmaması için öğrensin (1), kod6. insanlık için faydalıysa (1), kod7. değerlerimizi zedelemeyecekse (1))dır. Tema3. farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi; alt tema1. evet (kod1. cinsiyet (2), kod2. farklı ten rengi/farklı renkler (13), kod3. farklı fiziksel özellikler/görünüş 6), kod4. farklı kültürel özellikler (6), kod5. sosyal yapı (1), kod6. farklı hisler (1), kod7. eğitici olması (1), kod8. ilgilerine (1), kod9. farklı kültürel yemekler (1), kod10. dil (5), kod11. farklı inançlar (5), kod12. yaşayış/yaşam tarzı (3), kod13. kendi kültürümüze ait (4), kod14. toplumun değerlerine ait (1), kod15. ahlak ve din kurallarına (1), kod16. farklı yüz tipleri (3), kod17. farklı saç şekli (2), kod18. ortamlar (4), kod19. şehirler ve ülkeler (4), kod20. gelenek ve görenek (2), kod21. özel gereksinimlilik/engellilik (5), kod22. farklı mizaçlar (1), kod23. farklı öğrenme yapıları (1), kod24. yöresel/geleneksel kıyafetler (3)i kod25. iklim şartları (1), kod26. geleneksellik (3), kod27. farklılıklar (1), kod28. ırk (1)) ve alt tema2. hayır (kod1. dinimizden uzaklaşmaması (1), kod2. çocuğun seviyesine uygun (1), kod3. çocuğun yaşına (2), kod4. ilgisine/sevdiği şeylere (2), kod5. çocuğun ihtiyaçlarına (1), kod6. çocuğun cinsiyetine (1))dır.

Tablo 17. *Öntest ve sontest deney grubu çocukların velilerinin görüşleri*

	Öntest			Sontest		
Tema	**Alt tema**	***f***	***%***	**Alt tema**	***f***	***%***
Çok kültürlülüğün tanımı	Kültür	14	35.89	Kültür	28	31.46
	Beraber yaşamak	12	30.76	Beraber yaşamak	16	17.97
	Etkileşimde bulunmak	3	7.69	Çeşitlilik/farklılık	18	20.22
	Gezmek/görmek/bilmek	3	7.69	Saygı duymak	13	14.60
	Saygı duymak	5	12.82	İyi ilişkiler kurmak	9	10.11
	Dünya insanı olabilme	1	2.56	Çok seslilik	3	3.37
	Dünyaya farklı pencereden bakabilme	1	2.56	Birlikte eğitim	1	1.12
				Mutluluk	1	1.12
	Toplam	39	100.0	Toplam	89	100.0
Farklı değerleri edinilmesi/öğrenilmesi	Olumlu	20	66.66	Olumlu	20	66.66
	Olumsuz	8	26.66	Olumsuz	2	6.66
	Nötr	1	3.33	Şartlı	8	26.66
	Şartlı	1	3.33	Toplam	30	100.0
	Toplam	30	100.0			
Farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi	Evet	3	10.0	Evet	26	86.66
	Hayır	27	90.0	Hayır	4	13.33
	Toplam	30	100.0	Toplam	30	100.0

*Her bir katılımcı birden çok görüş belirttiği için toplam değerler farklılık gösterebilmektedir.

Tablo 17'ye göre öntest ve sontest deney grubu velilerinin görüşleri frekans (*f*) ve yüzde (%) şeklinde gösterilmiştir. Öntest ve sontest 30 velinin görüşlerine ait tema ve alt temaların verileri sunulmaktadır. Buna göre öntest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çok kültürlülüğün tanımı şu şekilde belirtilmiştir; kültür alt temasını 14 (%35.89), beraber yaşamak alt temasını 12 (%30.76), etkileşimde bulunmak temasını 3 (%7.69), gezmek/görmek/bilmek alt temasını 3 (%7.69), saygı duymak alt temasını 5 (%12.82), dünya insanı olabilme alt temasını 1 (%2.56) ve dünyaya farklı pencerelerden bakabilme alt temasını ise 1 (%2.56) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Velilerden bazıları uygulama öncesinde çok kültürlülüğün tanımına ait şu şekilde görüş belirtmiştir;

> *"Gelenek ve görenekleri bilen, saygı duyan, her türlü kişiye uzak olmayan (OD5.1.)", "Gelenek ve göreneğe uygun davranan ve birden fazla kültürü bilmek (OD9.1.), "Dil çeşitliliği olarak tanımlıyorum. Kimin dilini bilirsen onun kültürünü yaşarsın (OD15.1.)", "Çok gezen, çok bilen (od17.1)", "Dünyaya geniş bir pencereden bakabilme, dünya insanı olabilme olarak tanımlayabilirim (OD19.1.)", "Birden fazla ülke gezen, belirli bir süre orada yaşayan, başkalarıyla etkileşimde olan kişilerin sahip olduğu özellik (OD30.1.)".*

Sontest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çok kültürlülük tanımı şu şekilde belirtilmiştir; kültür alt temasını 28 (%31.46), beraber yaşamak alt temasını 16 (17.97), çeşitlilik/farklılık alt temasını 18 (%20.22), saygı duymak alt temasını 13 (%14.60), iyi ilişkiler kurmak alt temasını 9 (%10.11), çok seslilik alt temasını 3 (%3.37), birlikte eğitim alt temasını 1 (%1.12) ve mutluluk alt temasını 1 (%1.12) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Velilerden bazıları uygulama sonrasında çok kültürlülüğün tanımına ait şu şekilde görüş belirtmiştir;

> *"Birçok kültürün birarada yaşaması, farklı kültürlere saygı duyulan bir toplum (SD1.2.)", "Çok kültürlülük bana göre farklı kültürleri bilmek, tanımak, araştırmak, onlar hakkında bilgi sahibi olmak, onlar hakkında edindiğimiz bilgileri kendi yaşantısında bulundurmak olarak tanımlayabilirim (SD4.2.)", "Çok kültürlülük, çok seslilik olarak, dünyaya farklı pencerelerden bakabilmektir bence, farklı yaşam tarzları, farklı yemekler, farklı kıyafetler ve en önemlisi farklı diller*

çok kültürlülüğü oluşturur. Çok seslilik diyebiliriz (SD8.2.)", "Farklı bir ulus ya da farklı bir ülkeden gelen çocuklarla beraber olan çocukların eğitilmesi (SD13.2.)", "Çok kültürlülük farklı dil, din, ırk gibi farklı birçok özelliğe sahip insanların bir arada yaşayıp saygılı bir şekilde birbirlerine değer verme olarak tanımlanabilir (SD14.2.)", "Farklı renkler, farklı hisler olarak tanımlarım. Farklı renkteki, farklı hissedebilen insanların mutlu ve saygılı bir şekilde birbirlerine zarar vermeden, birbirlerine yardım ederek, birbirlerine güler yüzle yaklaşarak yaşa biçimidir (SD15.2.)", "Farklılıklara sahip bireylerin saygılı ve hoşgörülü bir şekilde birbirlerini severek oluşturup yaşadıkları bir ortamdır. Bu farklılıklardan kasıt; dil, din, ten rengi, engellilik, üst zekalı olma, yüz yapısının farklı olması, saç şeklinin veya renginin farklı olması gibi özellikler sıralanabilir. Çok kültürlülük zaten farklılıkları sevmek değil midir? (SD21.2)".

Öntest ve sontest deney grubunda bulunan velilerin çok kültürlülükle ilgili tanımlamaya yönelik görüşlerine bakıldığında öntest çok kültürlülüğün farklı ülkelerde zaman geçirme, gelenek ve göreneklerini bilen ve uyan, farklı şehirler, ülkeler, kültürler, dil çeşitliliği, zenginlik, birkaç kültüre sahip bireylerin birarada yaşaması, birden fazla kültür, insan, yaşantı, saygı duymak, dünya insanı olabilmek ve dünyaya farklı pencerelerden bakabilmek olarak tanımlamışlardır. Uygulama sonrasında ise velilerin çok kültürlülükle ilgili tanımlamaya yönelik görüşlerine bakıldığında; birçok kültürün birarada yaşaması, farklılıkların birarada olması, farklı kültürleri bilmek ve bilgi sahibi olmak, farklı kültürleri tanımak ve araştırmak, zenginlik, farklı yaşam tarzları, yemekler, kıyafetler ve diller, çok insan, farklı renkler, farklı yaşamak, farklı görünmek, birden fazla kültürü benimsemek, farklı inanışlar, farklı giyim tarzları, farklı ortamlar, dünyaya farklı pencerelerden bakmak, farklı hislere sahip olmak, farklı ihtiyaçlara sahip olmak, özel gereksinimli, farklılıkları sevmek, farklılıkları kabul etmek, farklı bakış açısı, farklı kültürlere saygı duyulan toplum, saygılı olmak ve saygı duymak, hoşgörü, diğer insanlara karşı iyi davranmak, değer vermek, zarar vermemek, yardım etmek, güler yüzle yaklaşmak, çok seslilik, birlikte eğitim almak ve mutluluk olarak tanımlamışlardır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan tanımlamalara bakıldığında uygulama öncesinde kültür, beraber yaşamak ve saygı duymak alt temaları ortak olacak şekilde farklı frekanslarda

kullanılmıştır. Ancak etkileşimde bulunmak (3), gezmek/görmek/bilmek (3), dünya insanı olabilme (1) ve dünyaya farklı pencerelerden bakabilme (1) alt temaları uygulama öncesinde; çeşitlilik/farklılık (18), iyi ilişkiler kurmak (9), çok seslilik (3), birlikte eğitim (1) ve mutluluk (1) alt temaları ise sontestte kullanılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde veliler çok kültürlülükle ilgili tanımlamalarında frekans olarak 39 alt temaya yer verirken uygulama sonrasında bu frekans 89'a yükselmiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında deney grubu velilerinin tanımlamalarına bakıldığında Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin etkili olduğu, sontestte aktarılan tanımlamalarda alt tema ve kodlarda çeşitliliğe yer verildiği bulgusu elde edilmiştir.

Öntest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; olumlu görüş belirten 20 (% 66.66), olumsuz görüş belirten 8 (%26.66), nötr görüş belirten 1 (%3.33) ve şartlı görüş bildiren 1 (%3.33) veli bulunmaktadır. Velilerden bazıları uygulama öncesinde çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"Desteklerim. Bilsin tanısın isterim farklı kültürel değerleri (OD1.1.)", "Farklılıklara duyarlı olmasını sağlar, her insanın özel olduğunu kavrar, düşüncenin temelinde insan olduğu için çocuğunun farklı kültürel değerleri öğrenmesini olumlu karşılıyorum (OD3.1.)", "Henüz kendi kültürünü tam olarak bilmediği için sıcak bakmıyorum (OD7.1.)", "Olumsuz düşünürüm. Yaşı küçük olduğu için (OD12.1.)", "Fark etmiyor. Farklı kültürlerden farklı şeyler öğrense güzel olur (OD18.1.)", "Tabii isteriz. Farklı diller öğrenebilme, farklı yemekler, farklı yaşam tarzları çocuğum tarafından öğrenilirse bu durum beni mutlu eder. Öğrenmesini isterim. Desteklerim (OD19.1.)", "Bu yaşta istemem, daha çok küçük. İleride belki (OD26.1.)".*

Sontest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; olumlu görüş belirten 20 (%66.66), olumsuz görüş belirten 2 (%6.66) ve şartlı görüş bildiren 8

(%26.66) veli bulunmaktadır. Velilerden bazıları uygulama sonrasında çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

"Farklı kültürlerin birarada yaşadığı günümüz toplumunda çocuğumun sosyal ilişkilerinin daha iyi olması ve bakış açısının gelişmesi bakımından farklı kültürlere ait değerleri bilmesini isterim (SD2.2.)", "Çocuğumun farklı kültürleri öğrenmesi hakkında düşüncem olumlu. Eğer çocuğumun farklı kültürlere ait değerleri bilirse bu onun için bir avantaj olanağını düşünüyorum. Çünkü ilerideki yaşantısında bu ona fayda sağlayacaktır. Ve farklı kültürlere ait değerleri bilmesi onun farklı kültürdeki doğruları veya yanlışları görmesini de sağlar. Toplumdaki yaşantısında kolaylık sağlayacağını düşünüyorum (SD4.2.)", "Bence farklı kültürleri öğrenmeli ki hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrensin (SD6.2.)", "Yaşamış olduğumuz hayatımızda pek çok değerlere sahibiz. Bu değerler genel olarak toplumda kabul gören ve ailemiz tarafından bize aktarılan değerlerdir. Bu değerler dışında çocuğumun farklı değerler öğrenmesini ve saygı duymasını isterim. Eğer farklı değerleri tanırsa gördüğünde şaşkınlık yaşamaz daha kolay bir şekilde uyum sağlar ve saygı gösterir. Tanımaz ise ilk gördüğünde şaşkınlık ifadesini sergileyebilir bu da bu değerlere sahip bireyler tarafından saygısızlık olarak kabul edilebilir. Bu değerleri bilirse ve saygı duyarsa gireceği herhangi bir ortamda dışlanmaz ve kabul görür (SD15.2.)", "Farklı kültürlerin birarada yaşadığı bugünde çocuğumun toplumsal ilişkilerinin daha iyi olması ve bakış açısının gelişmesi için farklı kültürlere ait değerleri bilmesini ve tanımasını isterim (SD18.2.)", "Olumlu düşünürüm. Keşke her birey bu konuya duyarlı olsa. Değer bizi biz yapan, birarada yaşamayı sağlayan, saygıyı-sevgiyi bize edindiren, farklılıkları fark ettiren şeydir (SD20.2.)", "Farklı kültürel değerleri öğrensin isterim çocuğumun ancak çok uç şeyler olmaması kaydıyla. Öğrenir fakat benimserse sorun olabilir. Çünkü farklı kültürel değerler vardır kabul görülebilir ancak bu değerler bizim tarafımızca hoş karşılanmayan şeyler olabilir. Bilsin tabi yabancılık çekmemesi cahil kalmaması için ama her şeyi gerçekleştirmek

durumunda olmasın. Mesele ailevi değerler başka toplumlarda farklı olabilir. Evlilik dışı birlikte yaşama gibi. Bunları bilebilir ama uygulamasın yani. Çünkü aile kutsaldır ve ailevi değerlere zarar gelecek aksi durumları pek tasvip etmem (SD23.2.)", "Farklı kültürel değerler yani isterim, olumlu bakarım bu duruma. Farklı kültürel değerleri bilirse eğer farklı değerlere sahip insanları daha kolay bence benimser ve farklı insanlarla aynı ortamda daha rahat vakit geçirebilir. İlk gördüğünde şaşırmaz saygı duyması kolaylaşır diye düşünüyorum (SD25.2.)", "Pek istemem. Çünkü ben bilmiyorum daha bu yaştaki bir çocuk onlara hâkim olursa ben müdahale edemeyebilirim, bilgi veremeyebilirim. İlerleyen süreçte kendini bildiği zaman öğrensin isterim (SD27.2.)", "Eğer insanlık için faydalıysa olumlu görüşe sahibim. Bizim değerleri zedelemeyecekse (SD29.2.)".

Öntest ve sontest deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik görüşlerine bakıldığında; uygulama öncesinde olumlu görüş belirten velilerin çocuklarının kendi dünyası ve ufkunu geliştirmesi, bu durumdan kaçmanın mümkün olmadığı, mutlu olacağını, yaşantısına zenginlik katacağını, çocuğunun saygı duymasını istediğini, öğrenmesini destekleyeceğini, her insanın özel olduğunu kavramasını istemesini, farklılıklara duyarlı olmasını, kendi kültürüyle karşılaştırabilmesini, farklı kültürleri bilip tanımasını istediğini, farklı dilleri, yemekleri, yaşam tarzlarını öğrenmesini istediğini, bilginin zararlı olmadığını, insanlara karşı hoşgörüyü geliştirebileceğini, farklılıkları kabul edebileceğini, dış görünüşü ve dilini önemseyeceğini ve düşüncenin temelinde insan olduğu için farklı kültüre ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri gerektiğini vurgulamışlardır. Olumsuz görüş bildiren veliler ise henüz çocuğun kendi kültürünü bilmediğini, çocuğun yaşının küçük olduğunu, yanlış bir şey öğrenebileceğini, farklı bir duruma yönelebileceğini ve gelişimsel olarak çocuğunun henüz uygun olmadığını düşündüğü için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri istemediklerini belirtmişlerdir. Velilerden biri çocuğunun farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri noktasında nötr görüşe sahip olup öğrenip öğrenmemesinin fark etmediğini aktarırken, bir diğer veli ise kendi kültürünü unutmayacaksa farklı kültürlere ait değerleri edinmesi/öğrenmesinde sakınca olmadığını şartlı bir şekilde aktarmıştır. Sontest deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için

farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik görüşlerine bakıldığında; olumlu görüş bildiren velilerin çocuklarının sosyal ilişkilerinin iyi olması için, bakış açısının gelişebilmesi için, farklılıkların güzel olduğu için, farklı kültürlere ait değerleri edinmesi/öğrenmesinin çocuk için avantaj olacağı ve ilerleyen yaşamında fayda sağlayacağı, farklı kültürdeki doğruları/yanlışları görebileceği, çocuğun toplum hayatında kolaylık sağlayabileceği, gerekli olduğu, diğer kültürlere karşı saygılı olabileceği, hoşgörülü olabileceği, insanlığı öğrenebileceği, sevmeyi öğrenebileceği, barış içinde yaşamayı öğrenebileceği, çevresine kolay uyum sağlayabileceği, çevresinden dışlanmadan kabul görebileceği, toplumsal ilişkilerinin iyi olabileceği, değerlerin bizi biz yaptığını, birarada yaşamayı sağlayabileceği, farklılıkları fark ettireceği, kendini geliştirebileceği, iletişim kurabileceği ve kendi kültürünü/değerlerini öğrenmesi istediğine dair görüş bildirmiştir. Olumsuz şekilde görüş bildiren veliler ise müdahale edemeyeceği için ve uç şeyleri öğrenebileceği için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmelerini istemediklerini aktarmışlardır. Bazı veliler ise insanlığa değer katıyorsa, asimile olmayacaksa, temel değerlere ters düşmeyecekse, örf ve adetlere uyun olacaksa, cahil kalmayacaksa ve değerlerimizi zedelemeyecekse öğrenebileceğini şartlı bir şekilde aktarmıştır. Uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında deney grubunda bulunan velilerden eşit sayıda (20) olumlu görüş belirttiklerini ancak görüşlerin içeriklerine ve kodlarına bakıldığında uygulama sonrasında kullandıkları terimlerin fazlalaştığı, değerlere ve çok kültürlülüğe daha hakim oldukları, olumsuz görüş belirten velilerin uygulama sonrasında (2) uygulama öncesine göre (8) sayıca daha azaldığı, nötr görüş bildiren bir velinin uygulama öncesinde bulunduğu, uygulama sonrasında nötr görüş bildiren bir velinin bulunmadığı, uygulama öncesinde şartlı görüş bildiren (1) veli sayısının uygulama sonrasında (8) sayıca arttığını ancak kodlara bakıldığında uygulama sonrasında konuya hakimiyetinin arttığı ve bu bağlamda Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Öntest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi konusunda ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; dikkat ettiği konusunda görüş belirten 3 (%10.0) ve dikkat etmedikleri konusunda görüş belirten 27 (%90.0) kişi bulunmaktadır. Velilerden bazıları

uygulama öncesinde çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmeleri konusunda ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"Etmiyorum. Genel olarak değerler eğitimini içerisinde barındırsın istiyorum (OD1.1.)", "Evet dikkat ediyorum. Bahsi geçen film, kitap vs. seçmeden önce bir ön hazırlık yaparım, içeriğine bakarım, çocuğumun gelişimi açısından olumlu mu olumsuz mu olacağını değerlendiririm. Bu değerlendirme sonucu olumlu olacağını düşünüyorsam o kitabı okuturum, o filmi izletirim (OD3.1.)", "Hayır. Çocuğun fiziksel ve bilişsel gelişimine uygun, değerlerimize uygun olmasına dikkat ederek seçiyorum (OD6.1.)", "Hayır. Daha çok kızlar için oyunları tercih ediyoruz. Elbise alırken de kitap seçerken de kızlara uygun olmasına bakıyoruz (OD8.1.)", "Dikkat etmedim şimdiye kadar. Çünkü yaşının küçük olduğunu düşünüyorum. Genel olarak onun seçtiklerine öncelik veririz (OD10.1.)", "Etmem. Yaşına uygun olmasına dikkat ederim (OD12.1.)", "Etmiyorum. Oyuncak ve giyside cinsiyetine göre alıyorum. Kitap, müzik ve filmde yaşına uygun olmasına dikkat ediyorum (OD16.1.)", "Yani açıkçası şu ana kadar öyle bir ayrıma gitmedik. Genelde zarar vermeyen oyuncaklar, şiddete meyil göstermeyecek oyuncaklar seçiyoruz. Ancak ilerleyen dönemlerde farklı kültürlerin var olduğunu bilmesi atıyorum koyu renkli bir bebek alıp işte insanların bu renklerde olabileceğini oyuncaklar üzerinden gösterip farkındalık oluşturulabilir ancak şu ana kadar yapmadım (OD19.1.)", "Bu öğelere dikkat ediyorum. Farklı müzikleri dinletmeye çalışıyorum, farklı filmleri izletmeye dikkat ediyorum. Farklı millete ait çizgi filmleri izletiyorum. Farklı şeyleri görmek hoşuna gidiyor (OD24.1.)", "Şimdiye kadar özellikle dikkat ettiğim söylenemez. Genellikle sağlık açısından zararlı olmayan ve yaşına uygun olanları tercih ediyoruz (OD28.1.)", "Dikkat etmiyorum. Cinsiyet öğesine dikkat ediyoruz (OD30.1.)".*

Sontest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi konusunda ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; dikkat ettiği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) ve

dikkat etmedikleri konusunda görüş belirten 4 (%13.33) kişi bulunmaktadır. Velilerden bazıları uygulama sonrasında çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmeleri konusunda ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

"Özellikle dikkat etmeye çalışıyorum. Cinsiyet, farklı ten renkleri, farklı fiziksel özelliklere sahip oyuncaklar, farklı kültürü yansıtan öğeleri içeren film ve müzikler (SD1.2.)", "Bunları yaparken zaten farklı kültürlere ait müzikleri dinliyoruz. Farklı kültürlere ait giysileri de giyiyoruz. Farklı kültüre ait yemekleri de yapıyoruz evimizde, zaten sosyal medya aracılığıyla bunlara ulaşmak da kolay oldu. Yapıyoruz. Zaten ben ve eşim faklı kültüre sahip iki birey olduğumuz için evimizdeki kültürü yaşatıyoruz. Problem yok (SD4.2.)", "Müzikten başlayalım. Müzik seçerken kendi konuştuğu dilden ve anadilinden müzikler seçiyorum. Tabi çocuk dinlemek istemiyor ama ben dinletiyorum. Ben dinlerken o da dinlemek zorunda kalıyor daha doğrusu. Film seçme konusunda kendi kararlarımızı veremiyoruz. Çocuk farklı kültürleri barındıran çizgi filmler ve animasyonlar izliyor. Farklı kültüre ait oyuncaklar da ediniyor. Burada giysiler de ön plana çıkıyor. Bizim kültürümüzde olmayan bir çizgi film karakterinin giysisini giymek istiyor. Bunu da farklı özellikleri içerisinde barındıran özellikler olarak görüyoruz. Kitap, kitap seçerken farklı kültürleri öğrenmesi açısından, farklı kültürlere ait, farklı inançlara, farklı yaşamlara ait hayatları anlatan kitapları tercih ederim (SD8.2.)", "Dikkat ederim. Bu öğelerin neler olduğuna değinecek olursam farklı kıyafetler, farklı yüz tipleri, farklı saç ve ten rengi, farklı dil ve dinler, farklı ortamlar olabilir (SD14.2.)", "Ediyorum. Dil, din, ırk, gelenek-görenek, özel gereksinimlilik, farklı ten rengi gibi (SD17.2.)", "Ederim. Özel gereksinimli bebekler var onu alıyoruz. Farklı geleneksel kıyafetleri inceliyoruz çocuk beğenirse alıyoruz. Fark kültürleri gösteren çizgi filmleri izleriz, farklı ülkelere bakarız (SD19.2.)", "Ederim. Özellikle kendi kültürümüze ait değerlerin varlığına dikkat ederim. Şimdi çocuğumuz okul öncesi dönemde olan bir çocuk olduğu için kendi kültürümüze ait bilgilere de tam olarak sahip değilken başka kültürlerin değerlerini öğretmeye çalışmak çocukta kafa karışıklığına neden olabilir. Diğer kültürel

öğelere de önem veririm dikkat ederim öncelik kendi kültürümüz. Daha sonra çevre kültürler daha sonra diğer ülkelerin kültürleri. Bu ögeler ise genelde bir şehrin tanımı olabilir, belgeseller olabilir, yöresel kıyafetli bebek oyuncaklar olabilir, iklim şartlarına uygun kıyafetler olabilir, farklı fiziksel özelliğe sahip oyuncaklar, farklı ten rengine sahip oyuncaklar olabilir anca cinsiyetsiz oyuncakları pek tercih etmiyoruz. Saygı duyarım alanlara ancak ben almak istemem çünkü yaşı küçük bir çocuk için istenmeyen sonuçlar doğurabilir (SD23.2.)", "Dikkat ederim. Bu öğeler, geleneksel oyuncaklar olabilir, geleneksel kıyafetler, geleneksel müzikler, farklı dış görünüşe sahip oyuncaklar, farklı özellikteki müzikler, farklılıkları konu alan filmler veya belgeseller olabilir (SD24.2.)", "Özellikle gelenekleri yansıtmasına, engelliğe, ten rengine, oyuncağın rengine, cinsiyetine dikkat ederim (SD30.2.)".

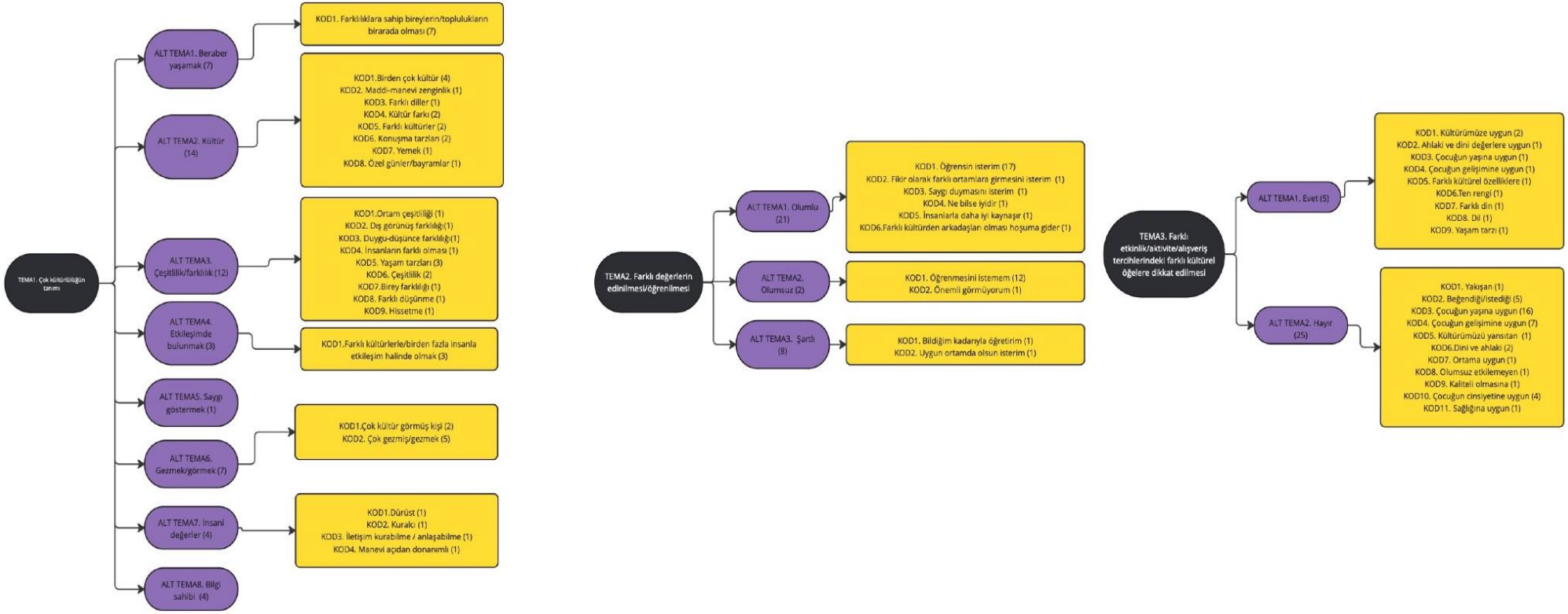
Öntest ve sontest deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edip etmemeye yönelik görüşlerine bakıldığında öntest velilerin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere "*Evet*" cevabını veren velilerin (3) dikkat ettikleri öğeler; yabancı dil, farklı kültürel karakterler ve farklı kültürlerin yansıması şeklinde aktarılmıştır. "*Hayır*" cevabını veren velilerin (27) genel olarak dikkat ettikleri; değerlere/değerler eğitimine uygun olması, eğitici olması, yaşına uygun olması, gelişimine uygun olması, cinsiyetine uygun olması, çocuğun istediği/seçtiği/sevdiği/ilgi duyduğu şeylerin seçilmesi ve seçilenlerin sağlığa uygun olasıdır. Sontest ise velilerin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere "*Evet*" cevabını veren velilerin (26) dikkat ettikleri öğeler; cinsiyet, farklı ten rengi/farklı renkler, farklı fiziksel özellikler/görünüş, farklı kültürel özellikler, sosyal yapı, farklı hisler, eğitici olması, ilgisine yönelik olması, farklı kültürel yemekler, dil, farklı inançlar, yaşayış/yaşam tarzı, kendi kültürüne ait olması, toplumun değerlerine ait, ahlak ve din kuralları, farklı yüz tipleri, farklı saç şekilleri, ortamlar, şehirler ve ülkeler, gelenek ve görenek, özel gereksinimlilik/engellilik, farklı mizaçlar, farklı öğrenme yapıları, yöresel/geleneksel kıyafetler, iklim şartları, geleneksellik, farklılıklar ve ırk şeklinde aktarılmıştır. "*Hayır*" cevabını veren velilerin (4) dikkat ettikleri; dinimizden uzaklaşmaması, çocuğun seviyesine uygun olması, çocuğun yaşı, çocuğun ilgisine/sevdiği şeylere, çocuğun

ihtiyaçlarına ve çocuğun cinsiyetine olarak aktarmışlardır. Farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat eden velilerin sayısı öntestte 3 iken bu sayı uygulama sonrasında 26'ya yükselmiştir. Ayrıca görüşme esnasında kullanılan kodlar incelendiğinde uygulama öncesinde "*Evet*" ve "*Hayır*" diyen velilerin kullanmış oldukları kodlar toplamda 11 iken bu sayı uygulama sonrasında 34'e yükselmiştir. Bu bağlamda velilerin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmesi noktasında Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir.

4.2.2. On Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

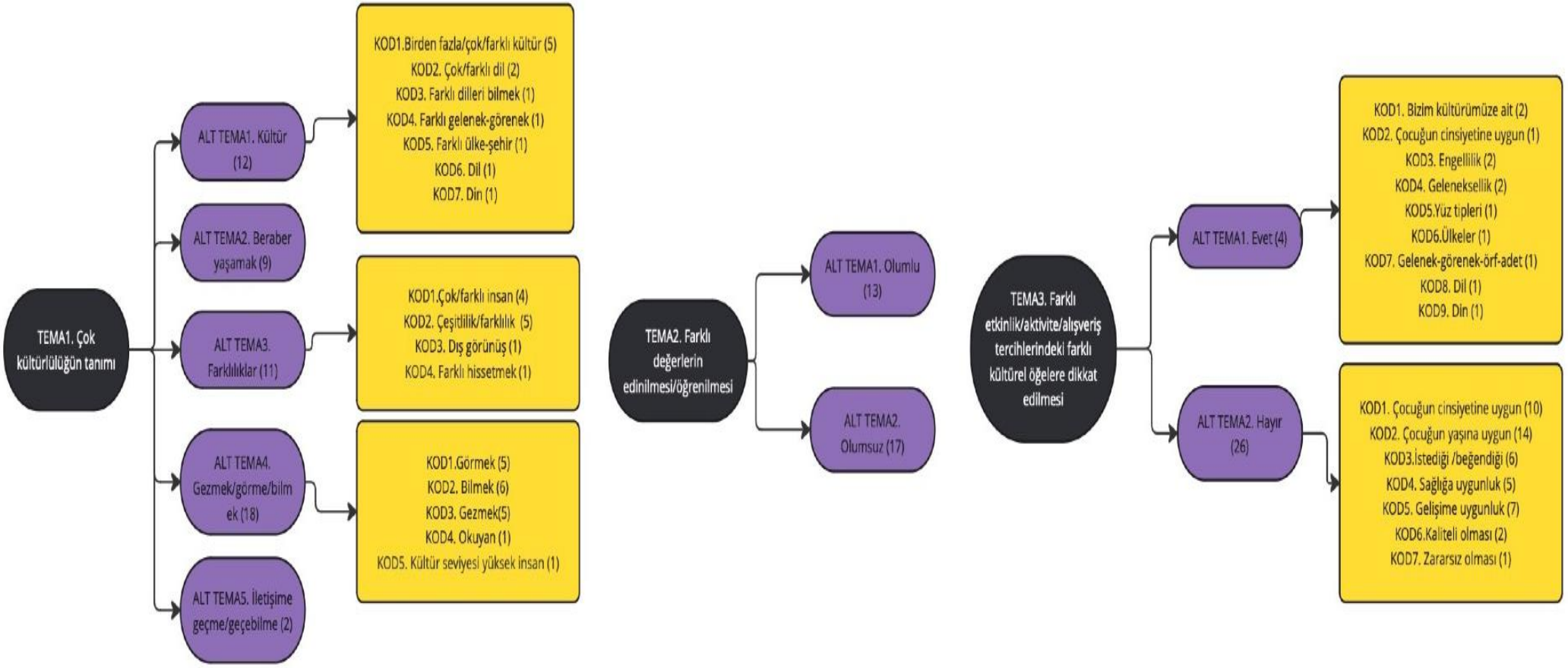
Araştırmanın on dördüncü alt problemini "Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte nasıldır?" oluşturmaktadır. Bu alt problem çerçevesinde temalar, alt tema ve kodlar şekil 8 ve şekil 9'da sunulmaktadır. Bu alt problemin amacı doğrultusunda "*Betimsel Analiz ve İçerik Analizi"* kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmaktadır.

Şekil 9. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Öntest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları



Şekil 9'da kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin öntest görüşlerinin tema, alt tema ve kodları yer almaktadır. Buna göre temalar, alt temalar ve kodları belirtilmiştir. Tema 1. çok kültürlülüğün tanımı; alt tema1. beraber yaşamak (kod1. farklılıklara sahip bireylerin/toplulukların birarada olması (7)), alt tema2. kültür (kod1.birden çok kültür (4), kod2. maddi-manevi zenginlik (1), kod3. farklı diller (1), kod4. kültür farkı (2), kod5. farklı kültürler (2), kod6. konuşma tarzları (2), kod7. yemek (1), kod8. özel günler/bayramlar (1)), alt tema3. çeşitlilik/farklılık (kod1.ortam çeşitliliği (1), kod2. dış görünüş farklılığı(1) , kod3. duygu-düşünce farklılığı(1), kod4. insanların farklı olması (1), kod5. yaşam tarzları (3), kod6. çeşitlilik (2), kod7.birey farklılığı (1), kod8. farklı düşünme (1), kod9. hissetme (1)), alt tema4. etkileşimde bulunmak (kod1.farklı kültürlerle/birden fazla insanla etkileşim halinde olmak (3)), alt tema5. saygı göstermek (1), alt tema6. gezmek/görmek (kod1.çok kültür görmüş kişi (2), kod2. çok gezmiş/gezmek (5)), alt tema7. insani değerler (kod1.dürüst (1), kod2. kuralcı (1), kod3. iletişim kurabilme / anlaşabilme (1), kod4. manevi açıdan donanımlı (1)) ve alt tema8. bilgi sahibi (4) dir. Tema 2. farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi; alt tema1. olumlu (kod1. öğrensin isterim (16), kod2. fikir olarak farklı ortamlara girmesini isterim (1), kod3. saygı duymasını isterim (1), kod4. ne bilse iyidir (1), kod5. insanlarla daha iyi kaynaşır (1), kod6.farklı kültürden arkadaşları olması hoşuma gider (1)), alt tema2. olumsuz (kod1. öğrenmesini istemem (12), kod2. önemli görmüyorum (1)) ve alt tema3. şartlı (kod1. bildiğim kadarıyla öğretirim (1), kod2. uygun ortamda olsun isterim (1))dir. Tema 3. farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi; alt tema1. evet (kod1. kültürümüze uygun (2), kod2. ahlaki ve dini değerlere uygun (1), kod3. çocuğun yaşına uygun (1), kod4. çocuğun gelişimine uygun (1), kod5. farklı kültürel özelliklere (1), kod6.ten rengi (1), kod7. farklı din (1), kod8. dil (1), kod9. yaşam tarzı (1)) ve alt tema2. hayır (kod1. yakışan (1), kod2. beğendiği/istediği (5), kod3. çocuğun yaşına uygun (16), kod4. çocuğun gelişimine uygun (7), kod5. kültürümüzü yansıtan (1), kod6.dini ve ahlaki (2), kod7. ortama uygun (1), kod8. olumsuz etkilemeyen (1), kod9. kaliteli olmasına (1), kod10. çocuğun cinsiyetine uygun (4), kod11. sağlığına uygun (1))dır.

Şekil 10. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları



Şekil 10'da kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin öntest görüşlerinin tema, alt tema ve kodları yer almaktadır. Buna göre temalar, alt temalar ve kodları belirtilmiştir. Tema 1. çok kültürlülüğün tanımı; alt tema1. kültür (kod1.birden fazla/çok/farklı kültür (5), kod2. çok/farklı dil (2), kod3. farklı dilleri bilmek (1), kod4. farklı gelenek-görenek (1), kod5. farklı ülke-şehir (1), kod6. dil (1), kod7. din (1)), alt tema2. beraber yaşamak (9), alt tema3. farklılıklar (kod1.çok/farklı insan (4), kod2. çeşitlilik/farklılık (5), kod3. dış görünüş (1), kod4. farklı hissetmek (1)), alt tema4. gezmek/görme/bilmek (kod1.görmek (5), kod2. bilmek (6), kod3. gezmek(5), kod4. okuyan (1), kod5. kültür seviyesi yüksek insan (1)) ve alt tema5. iletişime geçme/geçebilme (2)dir. Tema 2. farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi; alt tema1. olumlu (13) ve alt tema2. olumsuz (17) dur. Tema3. farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi; alt tema1. evet (kod1. bizim kültürümüze ait (2), kod2. çocuğun cinsiyetine uygun (1), kod3. engellilik (2), kod4. geleneksellik (2), kod5.yüz tipleri (1), kod6.ülkeler (1), kod7. gelenek-görenek-örf-adet (1), kod8. dil (1), kod9. din (1)) ve alt tema2. hayır (kod1. çocuğun cinsiyetine uygun (10), kod2. çocuğun yaşına uygun (14), kod3.istediği /beğendiği (6), kod4. sağlığa uygunluk (5), kod5. gelişime uygunluk (7), kod6.kaliteli olması (2), kod7. zararsız olması (1))dır.

Tablo 18. *Öntest ve sontest kontrol grubu veli görüşleri*

	Öntest			Sontest		
Tema	**Alt tema**	***f***	***%***	**Alt tema**	***f***	***%***
Çok kültürlülüğün tanımı	Beraber yaşamak	7	13.46	Beraber yaşamak	12	23.07
	Kültür	14	26.92	Kültür	9	17.30
	Çeşitlilik/farklılık	12	23.07	Çeşitlilik/farklılık	11	21.15
	Etkileşimde bulunmak	3	5.76	Gezmek/görme/bilmek	18	34.61
	Saygı göstermek	1	1.92	İletişime geçme/geçebilme	2	3.84
	Gezmek/görmek	7	13.46	Toplam	52	100.0
	İnsani değerler	4	7.69			
	Bilgi sahibi	4	7.69			
	Toplam	52	100.0			
Farklı değerleri edinilmesi/öğrenilmesi	Olumlu	16	53.33	Olumlu	13	43.33
	Olumsuz	12	40.0	Olumsuz	17	56.66
	Şartlı	2	6.66	Toplam	30	100.0
	Toplam	30	100.0			
Farlı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi	Evet	5	16.66	Evet	4	13.33
	Hayır	25	83.33	Hayır	26	86.66
	Toplam	30	100.0	Toplam	30	100.0

Tablo 18'e göre öntest ve sontest kontrol grubu velilerinin görüşleri frekans (*f*) ve yüzde (%) şeklinde gösterilmiştir. Öntest ve sonteste göre 30 velinin görüşlerine ait tema ve alt

temaların verileri sunulmaktadır. Buna göre öntest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çok kültürlülüğün tanımı şu şekilde belirtilmiştir; beraber yaşamak alt temasını 7 (%13.46), kültür alt temasını 14 (%26.92), çeşitlilik/farklılık alt temasını 12 (% 23.07), etkileşimde bulunmak alt temasını 3 (%5.76), saygı göstermek alt temasını 1 (%1.92), gezmek/görmek alt temasını 7 (%13.46), insani değerler alt temasını 4 (%7.69) ve bilgi sahibi alt temasını 4 (%7.69) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Velilerden bazılarının uygulama öncesinde çok kültürlülüğün tanımına ait şu şekilde görüş belirtmiştir;

"Dürüst ve kuralcı insanlık değerlerine sahip. Yaşanılan ve bulunulan ortamın çeşitliliği (OK2.1.)", "Çok kültürlülük farklı kültürler olması yani birbirinden farklı kültürlerin bir arada olması, çok kültür birden fazla kültür ile iç içe olmaktır (OK5.1.)", "Çok kültürlülük birden fazla etkileşime uğramış, bireyin birden fazla kültürle etkileşimi (OK8.1.)", "Çok kültür görmüş, çok gezmiş, çok bilmiş (OK13.1.)", "Birkaç değişik kültürün bir araya gelmesiyle oluşan, kaynaşmasıyla oluşan çeşitlilikler (OK17.1.)", "Farklı birey, farklı tarz, farklı yaşayış, farklı düşünme, hissetme farklı algılama bana göre çok kültürlülük farklılık tüm farklılıkları içinde barındırma (OK18.1.)", "Birkaç farklı kültürün biraraya gelmesiyle oluşan topluluk (OK22.1.)", "Bir kişinin kültürler hakkında bilgi sahibi olması ve bunu paylaşabilmesi olabilir (OK27.1.)", "Pek çok insanla anlaşabilme, iletişim kurabilmedir (OK28.1.)".

Sontest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çok kültürlülük tanımı şu şekilde belirtilmiştir; beraber yaşamak alt temasını 12 (%23.07), kültür alt temasını 9 (%17.3), çeşitlilik/farklılık alt temasını 11 (%21.15), gezmek/görmek/bilmek alt temasını 18(%34.61) ve iletişime geçebilme alt temasını 2 (%3.84) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Velilerden bazılarının uygulama sonrasında çok kültürlülüğün tanımına ait şu şekilde görüş belirtmiştir;

"Farklı insanlarla iletişime geçebilme olarak düşünürüm (SK3.2.)", "Farklı özellikteki insanların birarada huzur ve saygılı bir şekilde yaşaması (SK7.2.)", "Bilen biri olmak. Çok kültüre sahip olmak demek bence (SK12.2.)", "Bana göre çok kültürlülük farklılıkları içerisinde barındıran bir kelime. Farklı insanların

birarada olması, yaşamasıdır (SK18.2.)", "Birkaç topluluğa ait insanın bir araya gelerek oluşturduğu topluluk. Farklılıklara sahip insanlar (SK22.2.)", "Farklı ülkeler, şehirler görmek gezmek (SK25.2.)", "Farklılık demek, farklı ülke, şehir demek çok kültürlülük (SK28.2.)", "İçerisinde yaşadığımız toplumda var olan çeşitlilik, insan çeşitliliği yani. Çok insan demek çeşitlilik demek bu da çok kültürlülük demek (SK30.2.)".

Öntest ve sontest kontrol grubunda bulunan velilerin çok kültürlülükle ilgili tanımlamaya yönelik görüşlerine bakıldığında öntest çok kültürlülüğün farklılıklara sahip bireylerin/toplulukların birarada olması, birden çok kültür, maddi-manevi zenginlik, farklı diller, kültür farkı, farklı kültürler, konuşma tarzları, yemek, özel günler ve bayramlar, ortam çeşitliliği, dış görünüş farklılığı, duygu-düşünce farklılığı, insanların farklı olması, yaşam tarzları, çeşitlilik, birey farklılığı, farklı düşünme, hissetme, farklı kültürlerle/birden fazla insanla etkileşim halinde olmak, saygı göstermek, çok kültür görmüş kişi, çok gezmiş, dürüst, kuralcı, iletişim kurabilme/anlaşabilme, manevi açıdan donanımlı ve bilgi sahibi olarak tanımlamışlardır. Uygulama sonrasında ise velilerin çok kültürlülükle ilgili tanımlamaya yönelik görüşlerine bakıldığında; birden fazla/çok/farklı kültür, çok/farklı dil, farklı dilleri bilmek, farklı gelenek ve görenekler, farklı ülke-şehir, dil, din, çok/farklı insan, çeşitlilik/farklılık, dış görünüş, farklı hissetmek, görmek, bilmek, gezmek, okumak ve kültür seviyesi yüksek insan olarak tanımlamışlardır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yapılan tanımlamalara bakıldığında uygulama öncesinde alt temalarda kültür, beraber yaşamak, çeşitlilik/farklılık ve gezmek/görmek/bilmek alt temaları ortak olarak farklı frekanslarda kullanılmıştır. Ancak etkileşimde bulunmak (3), saygı göstermek (1) ve insani değerler (4) alt temaları uygulama öncesinde; iletişime geçebilme (2) alt teması sontest kullanılmıştır. Ayrıca uygulama öncesinde veliler çok kültürlülükle ilgili tanımlamalarında frekans olarak toplam 52 alt temaya yer verirken uygulama sonrasında toplam frekans aynı sayıda (52) kalmış ve herhangi bir değişiklik görülmemiştir. Uygulama öncesi ve sonrasında kontrol grubu velilerinin tanımlamalarına bakıldığında alt temalarda ve kodlarda büyük farklılıklara rastlanmamış, alt temaların toplam frekans sayıları (52) sabit kalmıştır. Az da olsa farklılığın olmasının sebebi çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi ve bu sürece velilerin dahil olmasından

kaynaklanmaktadır. Bu bağlam kontrol grubunda bulunan çocukların velilerinin çok kültürlülük tanımlarının uygulama sürecinden önce ve sonra farklılığın görünmediği söylenebilir.

Öntest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; olumlu görüş belirten 16(%53.33), olumsuz görüş belirten 12 (%40) ve şartlı görüş belirten 2 (%6.66) veli bulunmaktadır. Velilerden bazılarının uygulama öncesinde çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"Olumsuz düşünüyorum. Yaşı küçük farklı önce kendi kültürümüze ait değerleri öğrensin şu anda da kendi kültürümüze ait değerleri öğretiyorum (OK5.1.)", "Evet öğrenmesini ve saygı duymasını isterim (OK7.1.)", "Yani klasik bir cevap olacak ama zenginliktir. Yalnız çok da zenginlik de iyi değil sanki. En azından ben öyle görüyorum. Her kültürü de bilmesi gerekmez. Kimlik bocalaması yaşayabilir. O yüzden çok da önemli görmüyorum (OK8.1.)", "Bildiğim kadarıyla öğretmek isterim (OK10.1.)", "Her şeyi öğrenmesini isterim. Ne bilse iyidir (OK13.1.)", "Mutlu olurum farklı insanlar farklı kültürleri tanımayı bende çok severim çocuğumun da öğrenmesi çok isterim (OK14.1.)", "Pek olumlu düşünmem. Yaşı küçük kafası karışmasın (OK19.1.)", "Olumsuz düşünürüm. Henüz kendi kültürüne hâkim değil önce kendi kültürünü bi öğrensin (OK20.1.)", "Olumlu yaklaşırım. Farklı kültürler hakkında fikir edinmesi yarar sağlayacaktır kendisine (OK26.1.)", "Olumlu gelmiyor bana, çünkü henüz yaşı çok küçük. Her şeyi anlayabilecek seviyede değil. Bu yüzden istemem herhâlde (OK27.1.)", "Yaşından dolayı olumlu bir görüş bildiremeyeceğim. Anlayabileceğini sanmıyorum (OK28.1.)".*

Sontest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; olumlu görüş belirten 13 (%43.33) ve olumsuz görüş belirten 17 (%56.66) veli bulunmaktadır.

Velilerden bazılarının uygulama sonrasında çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"İstemem. Ben henüz tam bilmezken. Ne iyi ne kötü bilemem onu koruyamam (SK2.2.)", "Pek istemem. Farklı kültürel değer derken bizim kültürümüze uzaksa hiç istemem. Ben kültürümüzü bilsin, yaşasın isterim (SK3.2.)", "Olumsuz düşünürüm. Yanlışa düşsün istemem. Televizyonda gördüğümüz pek çok şey bize uygun değil. Bizim kültürümüzü edinse daha iyi olur (SK4.2.)", "Olumsuz bir düşüncem yok. Öncelikle benim bilmem lazım ne öğrenmek istediğini çünkü bu kötü bir durum da olabilir. Yararlı şeylerse öğrensin ama ona ve bize zarar verecek şeylerse öğrenmesini istemem (SK7.2.)", "İsterim. Değerleri bilsin, ileride nerelerde bulunacağını bilemeyiz. Farklı bir ortama girince nasıl davranması gerektiği hakkında fikre sahip olsun (SK11.2.)", "Öğrensin isterim. Ben istemesem bile telefondan televizyondan bir şekilde öğreniyor. Onu olumsuz etkilemeyecek her türlü şeye karşı olumlu bakarım (SK12.2.)", "İsterim. Zaten farklı kültürlerin birarada bulunduğu bir coğrafyada yaşadığımız için ister istemez öğreniyor. Öğrensin, bilsin (SK15.2.)", "Olumlu düşünürüm. Arkadaşları, çevresi farklı özellikte farklı kültürden olsun. Onlarla ilişki içerisinde olsun buna sevinirim (SK18.2.)", "İstemem. Kendi kültürünü bilmesi yeterli olur benim için. Yanlış şeyler öğrenir bunu düzeltemeyiz. Bunun olmasını istemem (SK20.2.)", "Yarar getirecekse öğrensin (SK23.2.)", "Öğrensin. Bu yaşta öğrenmesi kalıcı olabilir. İlerleyen hayatında gireceği ortamlarda ona fayda sağlayabilir (SK25.2.)".*

Öntest ve sontest kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik görüşlerine bakıldığında; uygulama öncesinde olumlu görüş belirten velilerin sayısı 16 iken uygulama sonrasında 13 olmuştur. Öntestte olumsuz görüş belirten veli sayısı 12 iken uygulama sonrasında bu 17 olmuştur ve uygulama öncesinde 2 veli şartlı bir şekilde görüş belirtirken uygulama sonrasında şartlı görüş bildiren herhangi bir veli bulunmamıştır. Az da olsa farklılığın olmasının sebebi çocukların okul öncesi eğitime devam etmesi ve sürece velilerin dahil olmasından kaynaklanmaktadır. Bu

bağlamda kontrol grubunda bulunan çocukların velilerinin farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik görüşlerinin uygulama sürecinden önce ve sonra farklılığın görünmediği söylenebilir.

Öntest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi konusunda ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; dikkat ettiği konusunda görüş belirten 5 (%16.66) ve dikkat etmediği konusunda görüş belirten 25 (%83.33) kişi bulunmaktadır. Velilerden bazılarının uygulama öncesinde çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmeleri konusunda ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"İstemiyorum. Dikkat etmiyorum. Gelişimsel olarak dikkat ediyorum (OK6.1.)", "Yok dikkat etmiyorum. Tamamıyla benim merkeze aldığım dini değerlerim vardır. Onlardan uzaklaşmasın, onlara karşı olmasın diğer açıdan farklı kültürde olmuş olmamış çok da önemli değil. Dini ve ahlaki değerler temeldir benim için (OK8.1.)", "Hayır. Yaşa bakarım genelde, kültüre hiç dikkat etmedim (OK9.1.)", "Hayır. Ortama uygun olmasına ve gelişimsel açıdan dikkat ederim (OK10.1.)", "Ederim aldığım tüm kitapları okurum yorumlarını okurum. Kitabın içeriğini, özetini okurum. Genelde zaten gelişime dikkat ederim ama farklı kültürün özelliklerini barındırmasına da dikkat ederim (OK14.1.)", "*Ediyorum*. Kültürümüze, örf, adet ve ananelerimize zarar verecek her şeyi yasaklıyorum (OK15.1.)", "Etmiyorum. Yaşına uygun seçiyoruz söylemiş olduklarınızı (OK17.1.)", "Genelde etmiyorum. Yaşa bakıyorum yaşına uygun olup olmasına genelde yaşa bakıyorum (OK18.1.)", "Barındırmasına dikkat etmiyorum. Yaş ve sağlığına uygun olmalı (OK24.1.)", "İnanç ve ahlak açısında çocuğumu olumsuz etkilemeyecek her kültürden ögeler olabilir. Ancak dikkat ettiğim nokta ise yaşı (OK25.1.)", "Genellikle kültürden çok dikkat ettiğimiz şeyler; çocuğumuzun yaşı ve cinsiyeti oluyor. Daha sonra ise kendisinin de beğenmesi. Çünkü kendi cinsiyetine ve yaşına uygun olmayan ürünler tercih etmesini tasvip etmiyoruz (OK26.1.)", "Bu ürünleri alırken birçok açıdan inceleme yapmama rağmen kültür*

noktasını kaçırdığımı şu an fark ettim. Daha çok yaş ve cinsiyetine odaklanıyoruz. Daha sonra ise ahlaki açıdan olumsuz öğeleri içermemesine dikkat ediyoruz. Gelişimini her alanda destekler nitelikte olmasına dikkat ediyoruz (OK27.1)", "Evet. Ten rengi, farklı dinde olması, dil, yaşam tarzı gibi (OK30.1.)".

Sontest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi konusunda ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; dikkat ettiği konusunda görüş belirten 4 (%13.33) ve dikkat etmediği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) kişi bulunmaktadır. Velilerden bazılarının uygulama öncesinde çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmeleri konusunda ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

"Hayır. Cinsiyete göre alıyoruz (SK1.2.)", "Hayır. Genel olarak sağlığına ve gelişimsel dönemine uygun olması bizim kriterimiz (SK6.2.)", "Dikkat etmeye çalışıyorum. Cinsiyete yönelik, engellik olabilir, geleneksel kıyafetler, fark yüz tipleri gibi (SK7.2.)", "Dikkat etmem. Genelde gelişimsel özelliğine, yaşına, cinsiyetine uygun ve kaliteli olmasını tercih ederiz (SK11.2.)", "Dikkat ederim. Geleneksel oyuncaklar, engelli bebekler, farklı ülkeleri anlatan filmler veya animasyonlar gibi (SK12.2.)", "Dikkat etmiyorum genelde. Genel olarak yaşına uygun olanı ve ona zarar vermeyecek oyuncakları seçiyoruz (SK15.2.)", "Genelde cinsiyetine ve yaşına göre alırım oyuncakları. O bazen istemiyor ama cinsiyetine ve yaşına uygun olmayan oyuncaklar almak istemiyorum (SK21.2.)", "Ederim. Bizim kültürümüzü yansıtmasına özellikle dikkat ederim. Geleneklerimi örf ve adetlerimiz, dilimiz, dinimiz gibi (SK23.2.)", "Dikkat etmiyoruz genel olarak. Cinsiyetine uygun olsun ve sağlık açısından herhangi bir sorun teşkil etmemesi önemli (SK29.2.)".

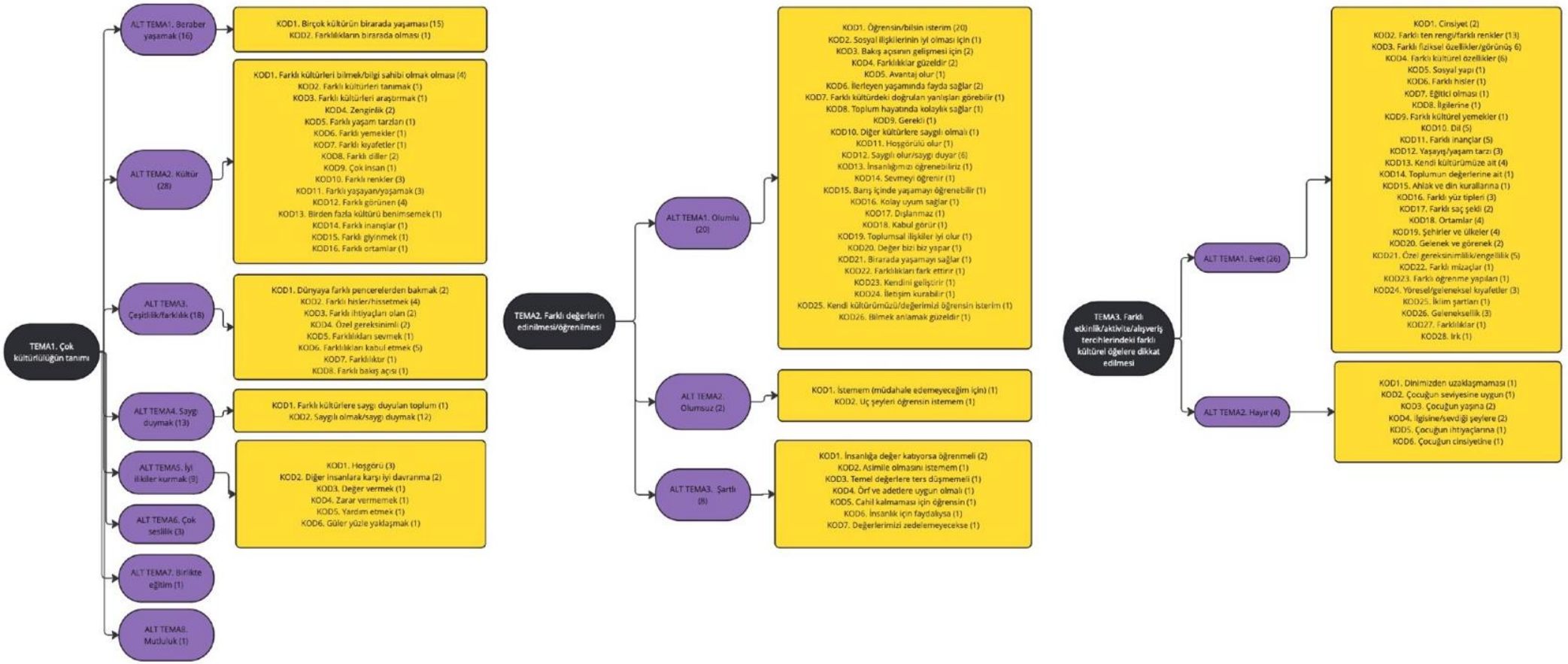
Öntest ve sontest deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edip etmemeye yönelik görüşlerine bakıldığında öntest velilerin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere evet cevabını veren velilerin (5) dikkat ettikleri öğeler;

kültürümüze uygun, ahlaki ve dini değerlere uygun, çocuğun yaşına ve gelişimine uygun, farklı kültürel özelliklere, ten rengine, farklı din, dil ve yaşam tarzı şeklinde aktarılmıştır. Hayır cevabını veren velilerin (25) genel olarak dikkat ettikleri; yakışan olması, beğendiği/istediği, çocuğun yaşına ve gelişimine uygunluğu, kültürümüzü yansıtan, dini ve ahlaki, ortama uygun, olumsuz etkilenmeyen, kaliteli olmasına, çocuğun cinsiyetine ve sağlığına uygun olmasıdır. Sontestte ise velilerin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere evet cevabını veren velilerin (4) dikkat ettikleri öğeler; bizim kültürümüze ait, çocuğun cinsiyetine uygun, engellilik, geleneksellik, yüz tipleri, ülkeler, gelenek-görenek-örf-adet, dil ve din şeklinde aktarılmıştır. Hayır cevabını veren velilerin (26) dikkat ettikleri; çocuğun cinsiyetine ve yaşına uygun, çocuğun istediği/beğendiği, sağlığına ve gelişimine uygun, kaliteli olması ve zararsız olması olarak aktarmışlardır. Farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat eden velilerin sayısı öntestte 5 iken bu sayı uygulama sonrasında 4 olmuştur. Bu bağlamda kontrol grubunda bulunan çocukların velilerinin farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etme noktasında uygulama sürecinden önce ve sonra farklılığın görünmediği söylenebilir.

4.2.3. On Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmanın on dördüncü alt problemini "Deney grubu ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri sontestte nasıldır?" oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda "*Betimsel Analiz ve İçerik Analizi*" kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 18'de sunulmaktadır.

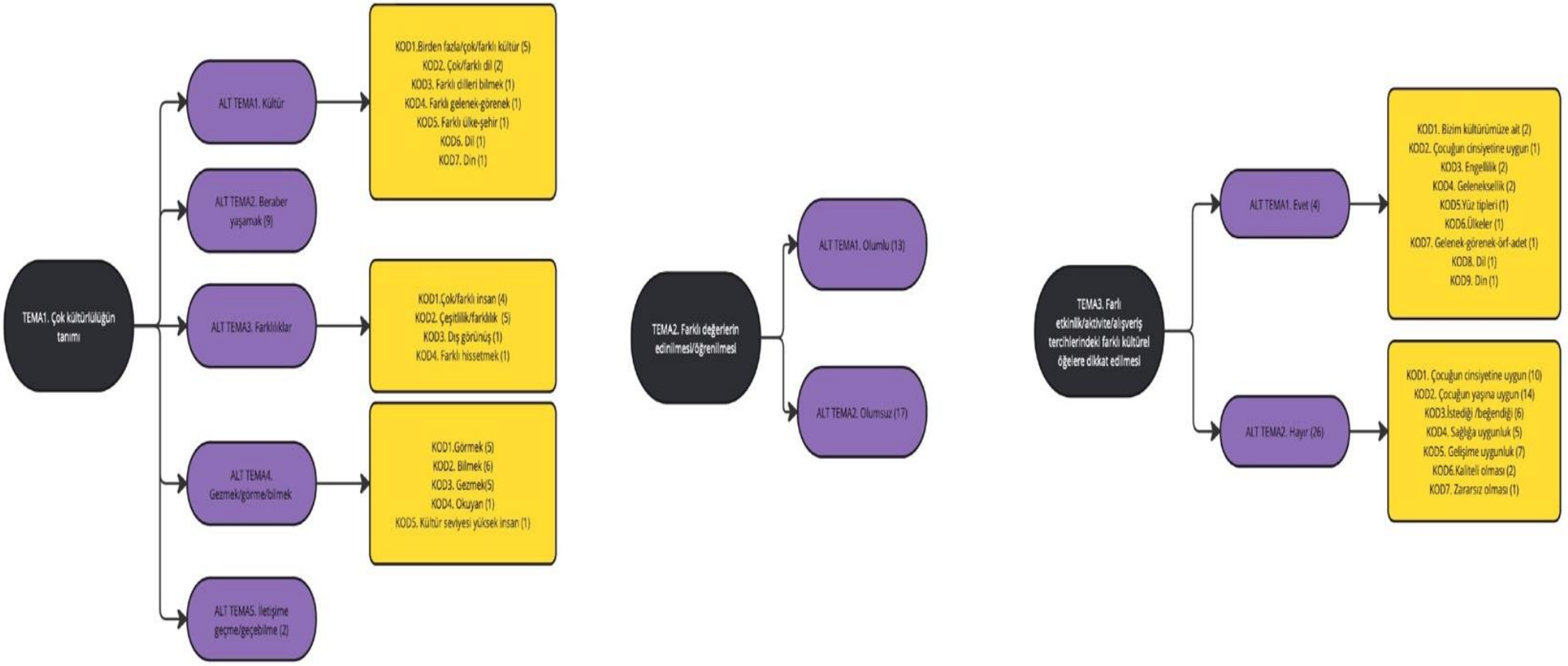
Şekil 11. Deney Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları



Şekil 11'de deney grubunda yer alan çocukların velilerinin sontest görüşlerinin tema, alt tema ve kodları yer almaktadır. Buna göre temalar, alt temalar ve kodları belirtilmiştir. Tema 1. Çok kültürlülüğün tanımı; alt tema1. beraber yaşamak (kod1. birçok kültürün birarada yaşaması (15), kod2. farklılıkların birarada olması (1)), alt tema2. kültür (kod1. farklı kültürleri bilmek/bilgi sahibi olmak olması (4), kod2. farklı kültürleri tanımak (1), kod3. farklı kültürleri araştırmak (1), kod4. zenginlik (2), kod5. farklı yaşam tarzları (1), kod6. farklı yemekler (1), kod7. farklı kıyafetler (1), kod8. farklı diller (2), kod9. çok insan (1), kod10. farklı renkler (3), kod11. farklı yaşayan/yaşamak (3), kod12. farklı görünen (4), kod13. birden fazla kültürü benimsemek (1), kod14. farklı inanışlar (1), kod15. farklı giyinmek (1), kod16. farklı, ortamlar (1)), alt tema3. çeşitlilik/farklılık (kod1. dünyaya farklı pencerelerden bakmak (2), kod2. farklı hisler/hissetmek (4), kod3. farklı ihtiyaçları olan (2), kod4. özel gereksinimli (2), kod5. farklılıkları sevmek (1), kod6. farklılıkları kabul etmek (5), kod7. farklılıktır (1), kod8. farklı bakış açısı (1)), alt tema4. saygı duymak (kod1. farklı kültürlere saygı duyulan toplum (1), kod2. saygılı olmak/saygı duymak (12)), alt tema5. iyi ilişkiler kurmak (kod1. hoşgörü (3), kod2. diğer insanlara karşı iyi davranma (2), kod3. değer vermek (1), kod4. zarar vermemek (1), kod5. yardım etmek (1), kod6. güler yüzle yaklaşmak (1)), alt tema6. çok seslilik (3), alt tema7. birlikte eğitim (1) ve alt tema8. mutluluk (1)tur. Tema2. Farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi; alt tema1. olumlu (kod1. öğrensin/bilsin isterim (20), kod2. sosyal ilişkilerinin iyi olması için (1), kod3. bakış açısının gelişmesi için (2), kod4. farklılıklar güzeldir (2), kod5. avantaj olur (1), kod6. ilerleyen yaşamında fayda sağlar (2), kod7. farklı kültürdeki doğruları yanlışları görebilir (1), kod8. toplum hayatında kolaylık sağlar (1), kod9. gerekli (1), kod10. diğer kültürlere saygılı olmalı (1), kod11. hoşgörülü olur (1), kod12. saygılı olur/saygı duyar (6), kod13. insanlığımızı öğrenebiliriz (1), kod14. sevmeyi öğrenir (1), kod15. barış içinde yaşamayı öğrenebilir (1), kod16. kolay uyum sağlar (1), kod17. dışlanmaz (1), kod18. kabul görür (1), kod19. toplumsal ilişkiler iyi olur (1), kod20. değer bizi biz yapar (1), kod21. birarada yaşamayı sağlar (1), kod22. farklılıkları fark ettirir (1), kod23. kendini geliştirir (1), kod24. iletişim kurabilir (1), kod25. kendi kültürümüzü/değerimizi öğrensin isterim (1), kod26. bilmek anlamak güzeldir (1)), alt tema2. olumsuz (kod1. istemem (müdahale edemeyeceğim için) (1), kod2. uç şeyleri öğrensin istemem (1)), alt tema3. şartlı (kod1. insanlığa değer katıyorsa öğrenmeli (2), kod2. asimile olmasını istemem (1), kod3. temel değerlere ters

düşmemeli (1), kod4. örf ve adetlere uygun olmalı (1), kod5. cahil kalmaması için öğrensin (1), kod6. insanlık için faydalıysa (1), kod7. değerlerimizi zedelemeyecekse (1))dır. Tema3. farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi; alt tema1. evet (kod1. cinsiyet (2), kod2. farklı ten rengi/farklı renkler (13), kod3. farklı fiziksel özellikler/görünüş 6), kod4. farklı kültürel özellikler (6), kod5. sosyal yapı (1), kod6. farklı hisler (1), kod7. eğitici olması (1), kod8. ilgilerine (1), kod9. farklı kültürel yemekler (1), kod10. dil (5), kod11. farklı inançlar (5), kod12. yaşayış/yaşam tarzı (3), kod13. kendi kültürümüze ait (4), kod14. toplumun değerlerine ait (1), kod15. ahlak ve din kurallarına (1), kod16. farklı yüz tipleri (3), kod17. farklı saç şekli (2), kod18. ortamlar (4), kod19. şehirler ve ülkeler (4), kod20. gelenek ve görenek (2), kod21. özel gereksinimlilik/engellilik (5), kod22. farklı mizaçlar (1), kod23. farklı öğrenme yapıları (1), kod24. yöresel/geleneksel kıyafetler (3)i kod25. iklim şartları (1), kod26. geleneksellik (3), kod27. farklılıklar (1), kod28. ırk (1)) ve alt tema2. hayır (kod1. dinimizden uzaklaşmaması (1), kod2. çocuğun seviyesine uygun (1), kod3. çocuğun yaşına (2), kod4. ilgisine/sevdiği şeylere (2), kod5. çocuğun ihtiyaçlarına (1), kod6. çocuğun cinsiyetine (1))dır.

Şekil 12. Kontrol Grubunda Yer Alan Çocukların Velilerinin Sontest Görüşlerinin Tema, Alt Tema ve Kodları



Şekil 12'de kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin öntest görüşlerinin tema, alt tema ve kodları yer almaktadır. Buna göre temalar, alt temalar ve kodları belirtilmiştir. Tema 1. çok kültürlülüğün tanımı; alt tema1. kültür (kod1.birden fazla/çok/farklı kültür (5), kod2. çok/farklı dil (2), kod3. farklı dilleri bilmek (1), kod4. farklı gelenek-görenek (1), kod5. farklı ülke-şehir (1), kod6. dil (1), kod7. din (1)), alt tema2. beraber yaşamak (9), alt tema3. farklılıklar (kod1.çok/farklı insan (4), kod2. çeşitlilik/farklılık (5), kod3. dış görünüş (1), kod4. farklı hissetmek (1)), alt tema4. gezmek/görme/bilmek (kod1.görmek (5), kod2. bilmek (6), kod3. gezmek(5), kod4. okuyan (1), kod5. kültür seviyesi yüksek insan (1)) ve alt tema5. iletişime geçme/geçebilme (2)dir. Tema 2. farklı değerlerin edinilmesi/öğrenilmesi; alt tema1. olumlu (13) ve alt tema2. olumsuz (17) dur. Tema3. farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi; alt tema1. evet (kod1. bizim kültürümüze ait (2), kod2. çocuğun cinsiyetine uygun (1), kod3. engellilik (2), kod4. geleneksellik (2), kod5.yüz tipleri (1), kod6.ülkeler (1), kod7. gelenek-görenek-örf-adet (1), kod8. dil (1), kod9. din (1)) ve alt tema2. hayır (kod1. çocuğun cinsiyetine uygun (10), kod2. çocuğun yaşına uygun (14), kod3.istediği /beğendiği (6), kod4. sağlığa uygunluk (5), kod5. gelişime uygunluk (7), kod6.kaliteli olması (2), kod7. zararsız olması (1))dır.

Tablo 19. *Deney ve kontrol grubu sontest veli görüşleri*

	Deney grubu			Kontrol grubu		
Tema	**Alt tema**	***f***	***%***	**Alt tema**	***f***	***%***
Çok kültürlülüğün tanımı	Kültür	28	31.46	Beraber yaşamak	12	23.07
	Beraber yaşamak	16	17.97	Kültür	9	17.30
	Çeşitlilik/farklılık	18	20.22	Çeşitlilik/farklılık	11	21.15
	Saygı duymak	13	14.60	Gezmek/görme/bilmek	18	34.61
	İyi ilişkiler kurmak	9	10.11	İletişime geçme/geçebilme	2	3.84
	Çok seslilik	3	3.37	Toplam	52	100.0
	Birlikte eğitim	1	1.12			
	Mutluluk	1	1.12			
	Toplam	89	100.0			
Farklı değerleri edinilmesi/öğrenilmesi	Olumlu	20	66.66	Olumlu	13	43.33
	Olumsuz	2	6.66	Olumsuz	17	56.66
	Şartlı	8	26.66	Toplam	30	100.0
	Toplam	30	100.0			
Farlı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi	Evet	26	86.66	Evet	4	13.33
	Hayır	4	13.33	Hayır	26	86.66
	Toplam	30	100.0	Toplam	30	100.0

Tablo 19'da göre sontest deney grubu ve kontrol grubu velilerinin görüşleri frekans (*f*) ve yüzde (%) şeklinde gösterilmiştir. Sontest 30 deney ve 30 kontrol grubunda yer alan

çocukların velilerinin görüşlerine ait tema ve alt temaların verileri sunulmaktadır. Buna göre sontestte deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çok kültürlülük tanımı şu şekilde belirtilmiştir; kültür alt temasını 28 (%31.46), beraber yaşamak alt temasını 16 (17.97), çeşitlilik/farklılık alt temasını 18 (%20.22), saygı duymak alt temasını 13 (%14.60), iyi ilişkiler kurmak alt temasını 9 (%10.11), çok seslilik alt temasını 3 (%3.37), birlikte eğitim alt temasını 1 (%1.12) ve mutluluk alt temasını 1 (%1.12) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Velilerden bazıları uygulama sonrasında çok kültürlülüğün tanımına ait şu şekilde görüş belirtmiştir;

> *"Birçok kültürün birarada yaşaması, farklı kültürlere saygı duyulan bir toplum (SD1.2.)", "Çok kültürlülük bana göre farklı kültürleri bilmek, tanımak, araştırmak, onlar hakkında bilgi sahibi olmak, onlar hakkında edindiğimiz bilgileri kendi yaşantısında bulundurmak olarak tanımlayabilirim (SD4.2.)", "Çok kültürlülük, çok seslilik olarak, dünyaya farklı pencerelerden bakabilmektir bence, farklı yaşam tarzları, farklı yemekler, farklı kıyafetler ve en önemlisi farklı diller çok kültürlülüğü oluşturur. Çok seslilik diyebiliriz (SD8.2.)", "Farklı bir ulus ya da farklı bir ülkeden gelen çocuklarla beraber olan çocukların eğitilmesi (SD13.2.)", "Çok kültürlülük farklı dil, din, ırk gibi farklı birçok özelliğe sahip insanların bir arada yaşayıp saygılı bir şekilde birbirlerine değer verme olarak tanımlanabilir (SD14.2.)", "Farklı renkler, farklı hisler olarak tanımlarım. Farklı renkteki, farklı hissedebilen insanların mutlu ve saygılı bir şekilde birbirlerine zarar vermeden, birbirlerine yardım ederek, birbirlerine güler yüzle yaklaşarak yaşa biçimidir (SD15.2.)", "Farklılıklara sahip bireylerin saygılı ve hoşgörülü bir şekilde birbirlerini severek oluşturup yaşadıkları bir ortamdır. Bu farklılıklardan kasıt; dil, din, ten rengi, engellilik, üst zekalı olma, yüz yapısının farklı olması, saç şeklinin veya renginin farklı olması gibi özellikler sıralanabilir. Çok kültürlülük zaten farklılıkları sevmek değil midir? (SD21.2)".*

Sontest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çok kültürlülük tanımı şu şekilde belirtilmiştir; beraber yaşamak alt temasını 12 (%23.07), kültür alt temasını 9 (%17.3),

çeşitlilik/farklılık alt temasını 11 (%21.15), gezmek/görmek/bilmek alt temasını 18(%34.61) ve iletişime geçebilme alt temasını 2 (%3.84) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Velilerden bazılarının uygulama sonrasında çok kültürlülüğün tanımına ait şu şekilde görüş belirtmiştir;

> *"Farklı insanlarla iletişime geçebilme olarak düşünürüm (SK3.2.)", "Farklı özellikteki insanların birarada huzur ve saygılı bir şekilde yaşaması (SK7.2.)", "Bilen biri olmak. Çok kültüre sahip olmak demek bence (SK12.2.)", "Bana göre çok kültürlülük farklılıkları içerisinde barındıran bir kelime. Farklı insanların birarada olması, yaşamasıdır (SK18.2.)", "Birkaç topluluğa ait insanın bir araya gelerek oluşturduğu topluluk. Farklılıklara sahip insanlar (SK22.2.)", "Farklı ülkeler, şehirler görmek gezmek (SK25.2.)", "Farklılık demek, farklı ülke, şehir demek çok kültürlülük (SK28.2.)", "İçerisinde yaşadığımız toplumda var olan çeşitlilik, insan çeşitliliği yani. Çok insan demek çeşitlilik demek bu da çok kültürlülük demek (SK30.2.)".*

Uygulama sonrasında deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çok kültürlülükle ilgili tanımlamaya yönelik görüşlerine bakıldığında; birçok kültürün birarada yaşaması, farklılıkların birarada olması, farklı kültürleri bilmek ve bilgi sahibi olmak, farklı kültürleri tanımak ve araştırmak, zenginlik, farklı yaşam tarzları, yemekler, kıyafetler ve diller, çok insan, farklı renkler, farklı yaşamak, farklı görünmek, birden fazla kültürü benimsemek, farklı inanışlar, farklı giyim tarzları, farklı ortamlar, dünyaya farklı pencerelerden bakmak, farklı hislere sahip olmak, farklı ihtiyaçlara sahip olmak, özel gereksinimli, farklılıkları sevmek, farklılıkları kabul etmek, farklı bakış açısı, farklı kültürlere saygı duyulan toplum, saygılı olmak ve saygı duymak, hoşgörü, diğer insanlara karşı iyi davranmak, değer vermek, zarar vermemek, yardım etmek, güler yüzle yaklaşmak, çok seslilik, birlikte eğitim almak ve mutluluk olarak tanımlamışlardır. Uygulama sonrasında kontrol grubunda yer alan çocukların velilerin çok kültürlülükle ilgili tanımlamaya yönelik görüşlerine bakıldığında; birden fazla/çok/farklı kültür, çok/farklı dil, farklı dilleri bilmek, farklı gelenek ve görenekler, farklı ülke-şehir, dil, din, çok/farklı insan, çeşitlilik/farklılık, dış görünüş, farklı hissetmek, görmek, bilmek, gezmek, okumak ve kültür seviyesi yüksek insan olarak tanımlamışlardır. Deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların

velilerinin uygulama sonrasında çok kültürlülüğün tanımında kullandıkları alt temalardan kültür, beraber yaşamak ve çeşitlilik/farklılık farklı frekanslarda ortak kullanılırken deney grubu velilerinin alt temalarda farklı olarak kullandıkları saygı duymak (13), iyi ilişkiler kurmak (9), çok seslilik (3), birlikte eğitim (1) ve mutluluk (1) iken kontrol grubu velilerinin tanımlamalarında alt tema olarak farklı kullandıkları gezmek/görmek/bilmek (18) ve iletişime geçeme/geçebilme (2)dir. Deney grubunda bulunan çocukların velileri çok kültürlülükle ilgili tanımlamalarında frekans olarak 89 alt temaya yer verirken kontrol grubunda bulunan çocukların velileri çok kültürlülükle ilgili tanımlamalarında frekans olarak 52 alt temaya yer vermiştir. Bu bağlamda uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu velilerinin tanımlamalarına bakıldığında Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin etkili olduğu, sontestte aktarılan tanımlamalarda deney grubunda yer alan çocukların velileri tarafından alt tema ve kodlarda kontrol grubuna oranla çeşitliliğe daha fazla yer verdiği bulgusuna ulaşıldığı söylenebilir.

Sontest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; olumlu görüş belirten 20 (%66.66), olumsuz görüş belirten 2 (%6.66) ve şartlı görüş bildiren 8 (%26.66) veli bulunmaktadır. Velilerden bazılarının uygulama sonrasında çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"Farklı kültürlerin birarada yaşadığı günümüz toplumunda çocuğumun sosyal ilişkilerinin daha iyi olması ve bakış açısının gelişmesi bakımından farklı kültürlere ait değerleri bilmesini isterim (SD2.2.)", "Çocuğumun farklı kültürleri öğrenmesi hakkında düşüncem olumlu. Eğer çocuğumun farklı kültürlere ait değerleri bilirse bu onun için bir avantaj olanağını düşünüyorum. Çünkü ilerideki yaşantısında bu ona fayda sağlayacaktır. Ve farklı kültürlere ait değerleri bilmesi onun farklı kültürdeki doğruları veya yanlışları görmesini de sağlar. Toplumdaki yaşantısında kolaylık sağlayacağını düşünüyorum (SD4.2.)", "Bence farklı kültürleri öğrenmeli ki hoşgörülü ve saygılı olmayı öğrensin (SD6.2.)", "Yaşamış*

olduğumuz hayatımızda pek çok değerlere sahibiz. Bu değerler genel olarak toplumda kabul gören ve ailemiz tarafından bize aktarılan değerlerdir. Bu değerler dışında çocuğumun farklı değerler öğrenmesini ve saygı duymasını isterim. Eğer farklı değerleri tanırsa gördüğünde şaşkınlık yaşamaz daha kolay bir şekilde uyum sağlar ve saygı gösterir. Tanımaz ise ilk gördüğünde şaşkınlık ifadesini sergileyebilir bu da bu değerlere sahip bireyler tarafından saygısızlık olarak kabul edilebilir. Bu değerleri bilirse ve saygı duyarsa gireceği herhangi bir ortamda dışlanmaz ve kabul görür (SD15.2.)", "Farklı kültürlerin birarada yaşadığı bugünde çocuğumun toplumsal ilişkilerinin daha iyi olması ve bakış açısının gelişmesi için farklı kültürlere ait değerleri bilmesini ve tanımasını isterim (SD18.2.)", "Olumlu düşünürüm. Keşke her birey bu konuya duyarlı olsa. Değer bizi biz yapan, birarada yaşamayı sağlayan, saygıyı-sevgiyi bize edindiren, farklılıkları fark ettiren şeydir (SD20.2.)", "Farklı kültürel değerleri öğrensin isterim çocuğumun ancak çok uç şeyler olmaması kaydıyla. Öğrenir fakat benimserse sorun olabilir. Çünkü farklı kültürel değerler vardır kabul görülebilir ancak bu değerler bizim tarafımızca hoş karşılanmayan şeyler olabilir. Bilsin tabi yabancılık çekmemesi cahil kalmaması için ama her şeyi gerçekleştirmek durumunda olmasın. Mesele ailevi değerler başka toplumlarda farklı olabilir. Evlilik dışı birlikte yaşama gibi. Bunları bilebilir ama uygulamasın yani. Çünkü aile kutsaldır ve ailevi değerlere zarar gelecek aksi durumları pek tasvip etmem (SD23.2.)", "Farklı kültürel değerler yani isterim, olumlu bakarım bu duruma. Farklı kültürel değerleri bilirse eğer farklı değerlere sahip insanları daha kolay bence benimser ve farklı insanlarla aynı ortamda daha rahat vakit geçirebilir. İlk gördüğünde şaşırmaz saygı duyması kolaylaşır diye düşünüyorum (SD25.2.)", "Pek istemem. Çünkü ben bilmiyorum daha bu yaştaki bir çocuk onlara hâkim olursa ben müdahale edemeyebilirim, bilgi veremeyebilirim. İlerleyen süreçte kendini bildiği zaman öğrensin isterim (SD27.2.)", "Eğer insanlık için faydalıysa olumlu görüşe sahibim. Bizim değerleri zedelemeyecekse (SD29.2.)".

Sontest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; olumlu görüş belirten 13 (%43.33) ve olumsuz görüş belirten 17 (%56.66) veli bulunmaktadır. Velilerden bazılarının uygulama sonrasında çocuklarının farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

"İstemem. Ben henüz tam bilmezken. Ne iyi ne kötü bilemem onu koruyamam (SK2.2.)", "Pek istemem. Farklı kültürel değer derken bizim kültürümüze uzaksa hiç istemem. Ben kültürümüzü bilsin, yaşasın isterim (SK3.2.)", "Olumsuz düşünürüm. Yanlışa düşsün istemem. Televizyonda gördüğümüz pek çok şey bize uygun değil. Bizim kültürümüzü edinse daha iyi olur (SK4.2.)", "Olumsuz bir düşüncem yok. Öncelikle benim bilmem lazım ne öğrenmek istediğini çünkü bu kötü bir durum da olabilir. Yararlı şeylerse öğrensin ama ona ve bize zarar verecek şeylerse öğrenmesini istemem (SK7.2.)", "İsterim. Değerleri bilsin, ileride nerelerde bulunacağını bilemeyiz. Farklı bir ortama girince nasıl davranması gerektiği hakkında fikre sahip olsun (SK11.2.)", "Öğrensin isterim. Ben istemesem bile telefondan televizyondan bir şekilde öğreniyor. Onu olumsuz etkilemeyecek her türlü şeye karşı olumlu bakarım (SK12.2.)", "İsterim. Zaten farklı kültürlerin birarada bulunduğu bir coğrafyada yaşadığımız için ister istemez öğreniyor. Öğrensin, bilsin (SK15.2.)", "Olumlu düşünürüm. Arkadaşları, çevresi farklı özellikte farklı kültürden olsun. Onlarla ilişki içerisinde olsun buna sevinirim (SK18.2.)", "İstemem. Kendi kültürünü bilmesi yeterli olur benim için. Yanlış şeyler öğrenir bunu düzeltemeyiz. Bunun olmasını istemem (SK20.2.)", "Yarar getirecekse öğrensin (SK23.2.)", "Öğrensin. Bu yaşta öğrenmesi kalıcı olabilir. İlerleyen hayatında gireceği ortamlarda ona fayda sağlayabilir (SK25.2.)".

Sontest deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik görüşlerine bakıldığında; deney grubunda yer alan velilerden 20'si olumlu, 2'si olumsuz ve 8 şartlı görüş belirtirken kontrol grubu velilerinin 13'ü olumlu, 17'si olumsuz görüş belirtmişlerdir. Uygulama sonrasında deney

ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerine bakıldığında olumlu görüş belirten veli sayısının deney grubunda (20) kontrol grubundan (13) sayıca daha fazla olduğu, olumsuz görüş belirten veli sayısının ise deney grubunda (2) kontrol grubundan (17) sayıca daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Velilerin farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik aktardıklarına ve görüşlerinin olumlu-olumsuz durumlarına bakıldığında velilerin çocukları için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri yönelik Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların velileri arasında farklı görüşlerin ortaya çıkmasında etkili olduğu ve bu etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların velilerinin görüşlerini olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşıldığı söylenebilir.

Sontest deney grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi konusunda ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; dikkat ettiği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) ve dikkat etmedikleri konusunda görüş belirten 4 (%13.33) kişi bulunmaktadır. Velilerden bazılarının uygulama sonrasında çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmeleri konusunda ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"Özellikle dikkat etmeye çalışıyorum. Cinsiyet, farklı ten renkleri, farklı fiziksel özelliklere sahip oyuncaklar, farklı kültürü yansıtan öğeleri içeren film ve müzikler (SD1.2.)", "Bunları yaparken zaten farklı kültürlere ait müzikleri dinliyoruz. Farklı kültürlere ait giysileri de giyiyoruz. Farklı kültüre ait yemekleri de yapıyoruz evimizde, zaten sosyal medya aracılığıyla bunlara ulaşmak da kolay oldu. Yapıyoruz. Zaten ben ve eşim faklı kültüre sahip iki birey olduğumuz için evimizdeki kültürü yaşatıyoruz. Problem yok (SD4.2.)", "Müzikten başlayalım. Müzik seçerken kendi konuştuğu dilden ve anadilinden müzikler seçiyorum. Tabi çocuk dinlemek istemiyor ama ben dinletiyorum. Ben dinlerken o da dinlemek zorunda kalıyor daha doğrusu. Film seçme konusunda kendi kararlarımızı veremiyoruz. Çocuk farklı kültürleri barındıran çizgi filmler ve animasyonlar izliyor. Farklı kültüre ait oyuncaklar da ediniyor. Burada giysiler de ön plana çıkıyor. Bizim kültürümüzde olmayan bir çizgi film karakterinin giysisini giymek*

istiyor. Bunu da farklı özellikleri içerisinde barındıran özellikler olarak görüyoruz. Kitap, kitap seçerken farklı kültürleri öğrenmesi açısından, farklı kültürlere ait, farklı inançlara, farklı yaşamlara ait hayatları anlatan kitapları tercih ederim (SD8.2.)", "Dikkat ederim. Bu öğelerin neler olduğuna değinecek olursam farklı kıyafetler, farklı yüz tipleri, farklı saç ve ten rengi, farklı dil ve dinler, farklı ortamlar olabilir (SD14.2.)", "Ediyorum. Dil, din, ırk, gelenek-görenek, özel gereksinimlilik, farklı ten rengi gibi (SD17.2.)", "Ederim. Özel gereksinimli bebekler var onu alıyoruz. Farklı geleneksel kıyafetleri inceliyoruz çocuk beğenirse alıyoruz. Farklı kültürleri gösteren çizgi filmleri izleriz, farklı ülkelere bakarız (SD19.2.)", "Ederim. Özellikle kendi kültürümüze ait değerlerin varlığına dikkat ederim. Şimdi çocuğumuz okul öncesi dönemde olan bir çocuk olduğu için kendi kültürümüze ait bilgilere de tam olarak sahip değilken başka kültürlerin değerlerini öğretmeye çalışmak çocukta kafa karışıklığına neden olabilir. Diğer kültürel öğelere de önem veririm dikkat ederim öncelik kendi kültürümüz. Daha sonra çevre kültürler daha sonra diğer ülkelerin kültürleri. Bu ögeler ise genelde bir şehrin tanımı olabilir, belgeseller olabilir, yöresel kıyafetli bebek oyuncaklar olabilir, iklim şartlarına uygun kıyafetler olabilir, farklı fiziksel özelliğe sahip oyuncaklar, farklı ten rengine sahip oyuncaklar olabilir ancak cinsiyetsiz oyuncakları pek tercih etmiyoruz. Saygı duyarım alanlara ancak ben almak istemem çünkü yaşı küçük bir çocuk için istenmeyen sonuçlar doğurabilir (SD23.2.)", "Dikkat ederim. Bu öğeler, geleneksel oyuncaklar olabilir, geleneksel kıyafetler, geleneksel müzikler, farklı dış görünüşe sahip oyuncaklar, farklı özellikteki müzikler, farklılıkları konu alan filmler veya belgeseller olabilir (SD24.2.)", "Özellikle gelenekleri yansıtmasına, engelliğe, ten rengine, oyuncağın rengine, cinsiyetine dikkat ederim (SD30.2.)".

Sontest kontrol grubu çocuklarının velilerinin görüşlerine göre çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edilmesi konusunda ne düşündükleri şu şekilde belirtilmiştir; dikkat ettiği konusunda görüş belirten 4 (%13.33) ve dikkat etmediği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) kişi bulunmaktadır. Velilerden

bazılarının uygulama öncesinde çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmeleri konusunda ne düşündüklerini şu şekilde belirtmiştir;

> *"Hayır. Cinsiyete göre alıyoruz (SK1.2.)", "Hayır. Genel olarak sağlığına ve gelişimsel dönemine uygun olması bizim kriterimiz (SK6.2.)", "Dikkat etmeye çalışıyorum. Cinsiyete yönelik, engellik olabilir, geleneksel kıyafetler, fark yüz tipleri gibi (SK7.2.)", "Dikkat etmem. Genelde gelişimsel özelliğine, yaşına, cinsiyetine uygun ve kaliteli olmasını tercih ederiz (SK11.2.)", "Dikkat ederim. Geleneksel oyuncaklar, engelli bebekler, farklı ülkeleri anlatan filmler veya animasyonlar gibi (SK12.2.)", "Dikkat etmiyorum genelde. Genel olarak yaşına uygun olanı ve ona zarar vermeyecek oyuncakları seçiyoruz (SK15.2.)", "Genelde cinsiyetine ve yaşına göre alırım oyuncakları. O bazen istemiyor ama cinsiyetine ve yaşına uygun olmayan oyuncaklar almak istemiyorum (SK21.2.)", "Ederim. Bizim kültürümüzü yansıtmasına özellikle dikkat ederim. Geleneklerimi örf ve adetlerimiz, dilimiz, dinimiz gibi (SK23.2.)", "Dikkat etmiyoruz genel olarak. Cinsiyetine uygun olsun ve sağlık açısından herhangi bir sorun teşkil etmemesi önemli (SK29.2.)".*

Sontest deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat edip etmemeye yönelik görüşlerine bakıldığında; deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere evet cevabını veren velilerin (26) dikkat ettikleri öğeler; cinsiyet, farklı ten rengi/farklı renkler, farklı fiziksel özellikler/görünüş, farklı kültürel özellikler, sosyal yapı, farklı hisler, eğitici olması, ilgisine yönelik olması, farklı kültürel yemekler, dil, farklı inançlar, yaşayış/yaşam tarzı, kendi kültürüne ait olması, toplumun değerlerine ait, ahlak ve din kuralları, farklı yüz tipleri, farklı saç şekilleri, ortamlar, şehirler ve ülkeler, gelenek ve görenek, özel gereksinimlilik/engellilik, farklı mizaçlar, farklı öğrenme yapıları, yöresel/geleneksel kıyafetler, iklim şartları, geleneksellik, farklılıklar ve ırk şeklinde aktarılmıştır. Hayır cevabını veren velilerin (4) dikkat ettikleri; dinimizden uzaklaşmaması, çocuğun seviyesine uygun olması, çocuğun yaşı, çocuğun

ilgisine/sevdiği şeylere, çocuğun ihtiyaçlarına ve çocuğun cinsiyetine olarak aktarmışlardır. Kontrol grubunda yer alan çocukların velileri ise çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere evet cevabını veren velilerin (4) dikkat ettikleri öğeler; bizim kültürümüze ait, çocuğun cinsiyetine uygun, engellilik, geleneksellik, yüz tipleri, ülkeler, gelenek-görenek-örf-adet, dil ve din şeklinde aktarılmıştır. Hayır cevabını veren velilerin (26) dikkat ettikleri; çocuğun cinsiyetine ve yaşına uygun, çocuğun istediği/beğendiği, sağlığına ve gelişimine uygun, kaliteli olması ve zararsız olması olarak aktarmışlardır. Bu bağlamda velilerin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat etmesi noktasında Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin deney ve kontrol grubunda bulunan çocukların velileri arasında farklı görüşlerin ortaya çıkmasında etkili olduğu, bu etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların velilerinin görüşlerini olumlu yönde etkilediği ve sontestte aktarılan görüşlere göre deney grubunda yer alan çocukların velileri tarafından alt tema ve kodlarda kontrol grubuna oranla çeşitliliğe daha fazla yer verdiği bulgusuna ulaşıldığı söylenebilir.

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde birinci alt probleme yönelik sonuçlar, ikinci alt probleme yönelik sonuçlar, üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar, dördüncü alt probleme yönelik sonuçlar, beşinci alt probleme yönelik sonuçlar, altıncı alt probleme yönelik sonuçlar, yedinci alt probleme yönelik sonuçlar, sekizinci alt probleme yönelik sonuçlar, dokuzuncu alt probleme yönelik sonuçlar, onuncu alt probleme yönelik sonuçlar, on birinci alt probleme yönelik sonuçlar, on ikinci alt probleme yönelik sonuçlar, on üçüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve on dördüncü alt probleme yönelik sonuçlar ve tartışmalar sunulmuştur.

Birinci alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubu çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları toplam öntest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmemektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların

ortalamaları ($\bar{X}$= 41,067), kontrol grubunda bulunan çocukların ortalamalarından ($\bar{X}$= 42,533) daha düşüktür.

İkinci alt probleme ilişkin sonuçlar; deney grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Deney grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$= 41,067), sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 88,467) daha düşüktür.

Üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar; kontrol grubu çocuklarının farklılıklara saygı ölçeği toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$= 42.533) ve sontest puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 43.100) etki büyüklüğüne (dz = 0.08295478) bakıldığında istatistiki açıdan manidar bir farklılaşma yoktur.

Dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubu çocukların farklılıklara saygı ölçeğinden aldıkları toplam sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$= 88.467), kontrol grubunda bulunan çocukların sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 43.100) daha yüksektir.

Beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubu çocukların farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeğinden aldıkları toplam öntest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmemektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların öntest puan ortalamaları ($\bar{X}$= 37,033), kontrol grubunda bulunan çocukların öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 34,033) daha yüksektir.

Altıncı alt probleme ilişkin sonuçlar; deney grubu çocukların farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeğinden aldıkları toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$= 75.200), öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 37.033) daha yüksektir.

Yedinci alt probleme ilişkin sonuçlar; kontrol grubu çocukların farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeğinden aldıkları toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Kontrol grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$= 34.567) ve sontest puan ortalamalarının ($\bar{X}$= 34.033) etki büyüklüğüne (dz= 0.1501749) bakıldığında istatistiki açıdan manidar bir farklılaşma yoktur.

Sekizinci alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubu çocukların farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeğinden aldıkları toplam sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların sontest puan ortalamaları ($\bar{X}$= 75.200), kontrol grubu çocukların sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 34.567) daha yüksektir.

Dokuzuncu alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubu çocukların farklı kültürlere bakış aile ölçeğinden aldıkları toplam öntest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmemektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde deney grubunda bulunan çocukların öntest puan ortalamaları ($\bar{X}$= 37.80), kontrol grubu çocukların öntest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 36.4) daha yüksektir.

Onuncu alt probleme ilişkin sonuçlar; deney grubu çocukların farklı kültürlere bakış aile ölçeğinden aldıkları toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Deney grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$= 37.800), sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 79.533) daha düşüktür.

On birinci alt probleme ilişkin sonuçlar; kontrol grubu çocukların farklı kültürlere bakış aile ölçeğinden aldıkları toplam öntest-sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmemektedir. Kontrol grubu çocuklarının öntest toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$= 36.433), sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 36.733) daha düşüktür.

On ikinci alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubu çocukların farklı kültürlere bakış aile ölçeğinden aldıkları toplam sontest puanları t-testi sonuçları arasında farklılaşma görülmektedir. Deney grubu çocuklarının sontest toplam puan ortalamaları ($\bar{X}$= 79.533), kontrol sontest puan ortalamalarından ($\bar{X}$= 36.733) daha düşüktür.

On üçüncü alt probleme ilişkin sonuçlar; deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çok kültürlülük bağlamında bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontestte şu şekildedir;

⇒ Öntestte çok kültürlülük tanımında kültür alt temasını 14 (%35.89), beraber yaşamak alt temasını 12 (%30.76), etkileşimde bulunmak temasını 3 (%7.69), gezmek/görmek/bilmek alt temasını 3 (%7.69), saygı duymak alt temasını 5 (%12.82), dünya insanı olabilme alt temasını 1 (%2.56) ve dünyaya farklı pencerelerden bakabilme alt temasını ise 1 (%2.56) kişi kullanmıştır. Sontestte çok kültürlülük tanımında kültür alt temasını 28 (%31.46), beraber yaşamak alt temasını 16 (17.97), çeşitlilik/farklılık alt temasını 18 (%20.22), saygı duymak alt temasını 13 (%14.60), iyi ilişkiler kurmak alt temasını 9 (%10.11), çok seslilik alt temasını 3 (%3.37), birlikte eğitim alt temasını 1 (%1.12) ve mutluluk alt temasını 1 (%1.12) kişi kullanmıştır.

⇒ Öntestte çocukların farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında olumlu görüş belirten 20 (% 66.66), olumsuz görüş belirten 8 (%26.66), nötr görüş belirten 1 (%3.33) ve şartlı görüş bildiren 1 (%3.33) veli bulunmaktadır. Sontestte çocukların farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında olumlu görüş belirten 20 (%66.66), olumsuz görüş belirten 2 (%6.66) ve şartlı görüş bildiren 8 (%26.66) veli bulunmaktadır.

⇒ Öntestte çocuklar için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat ettiği konusunda görüş belirten 3 (%10.0) ve dikkat etmedikleri konusunda görüş belirten 27 (%90.0) kişi bulunmaktadır. Sontestte çocuklar için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat ettiği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) ve dikkat etmedikleri konusunda görüş belirten 4 (%13.33) kişi bulunmaktadır.

On dördüncü alt probleme ilişkin sonuçlar; kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çok kültürlülük bağlamında bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri öntest ve sontest şu şekildedir;

⇒ Öntest çok kültürlülük tanımında beraber yaşamak alt temasını 7 (%13.46), kültür alt temasını 14 (%26.92), çeşitlilik/farklılık alt temasını 12 (% 23.07), etkileşimde bulunmak alt temasını 3 (%5.76), saygı göstermek alt temasını 1 (%1.92), gezmek/görmek alt temasını 7

(%13.46), insani değerler alt temasını 4 (%7.69) ve bilgi sahibi alt temasını 4 8%7.69) kişi tanımlamasında kullanmıştır. Sontest çok kültürlülük tanımında beraber yaşamak alt temasını 12 (%23.07), kültür alt temasını 9 (%17.3), çeşitlilik/farklılık alt temasını 11 (%21.15), gezmek/görmek/bilmek alt temasını 18(%34.61) ve iletişime geçebilme alt temasını 2 (%3.84) kişi tanımlamasında kullanmıştır.

⇒ Öntest çocukların farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında olumlu görüş belirten 16(%53.33), olumsuz görüş belirten 12 (%40) ve şartlı görüş belirten 2 (%6.66) veli bulunmaktadır. Sontest çocukların farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında olumlu görüş belirten 13 (%43.33) ve olumsuz görüş belirten 17 (%56.66) veli bulunmaktadır.

⇒ Öntest çocuklar için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat ettiği konusunda görüş belirten 5 (%16.66) ve dikkat etmediği konusunda görüş belirten 25 (%83.33) kişi bulunmaktadır. Sontest çocuklar için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat ettiği konusunda görüş belirten 4 (%13.33) ve dikkat etmediği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) kişi bulunmaktadır.

On beşinci alt probleme ilişkin sonuçlar; deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çok kültürlülük bağlamında bireysel farklılıklara ilişkin görüşleri sontestte şu şekildedir;

⇒ Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çok kültürlülük tanımında kültür alt temasını 28 (%31.46), beraber yaşamak alt temasını 16 (17.97), çeşitlilik/farklılık alt temasını 18 (%20.22), saygı duymak alt temasını 13 (%14.60), iyi ilişkiler kurmak alt temasını 9 (%10.11), çok seslilik alt temasını 3 (%3.37), birlikte eğitim alt temasını 1 (%1.12) ve mutluluk alt temasını 1 (%1.12) kişi kullanmıştır. Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çok kültürlülük tanımında beraber yaşamak alt temasını 12 (%23.07), kültür alt temasını 9 (%17.3), çeşitlilik/farklılık alt temasını 11 (%21.15), gezmek/görmek/bilmek alt temasını 18(%34.61) ve iletişime geçebilme alt temasını 2 (%3.84) kişi tanımlamasında kullanmıştır.

⇒ Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında olumlu görüş belirten 20 (%66.66), olumsuz görüş

belirten 2 (%6.66) ve şartlı görüş bildiren 8 (%26.66) veli bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı kültürlere ait değerleri edinmeleri/öğrenmeleri hakkında olumlu görüş belirten 13 (%43.33) ve olumsuz görüş belirten 17 (%56.66) veli bulunmaktadır.

$\Rightarrow$ Deney grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat ettiği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) ve dikkat etmedikleri konusunda görüş belirten 4 (%13.33) kişi bulunmaktadır. Kontrol grubunda yer alan çocukların velilerinin çocukları için farklı etkinlik/aktivite/alışveriş tercihlerindeki farklı kültürel öğelere dikkat ettiği konusunda görüş belirten 4 (%13.33) ve dikkat etmediği konusunda görüş belirten 26 (%86.66) kişi bulunmaktadır.

Sonuç olarak nitel ve nicel verilerin sonuçlarına bakıldığında farklılıklara saygı ölçeği, farklı kültürlere bakış aile ölçeği, farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği ve yarı yapılandırılmış veli görüşme formu öntest ve sontestlerinden elde edilen bulguların birbirlerini desteklediği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Çok Kültürlü Eğitim Etkinlik Planının okul öncesi eğitime devam eden çocukların ve bu çocukların velilerinin bireysel farklılıklara yönelik görüşleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğuna ve birbirlerini destekler nitelikte olduğuna ulaşılmıştır.

5.2. Tartışma

Literatür incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarını destekler nitelikte pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Ramsey; meslek, ırk, sosyal statü, cinsiyet, cinsel yönelim, yaş gibi çeşitli farklılıkları içerisinde barındıran çok kültürlü bir eğitim yaklaşımını ortaya koymuştur. Bu konu hakkında 1987'de "Teaching and Learning in a Diverse World- Multiculturel Education for Young Children" adlı kitabında aktarmıştır (Üner, 2011). Benzer yıllarda Derman-Sparks (1989), ilk defa ön yargı karşıtı müfredatı Amerika'da ele alınmış ve kitap haline getirmiştir. Irk olarak benzerlik ve farklılıklar hakkında bilgi vermeyi amaçlayan bu kitap önyargı karşıtı bir ortamı ne şekilde yaratacağını aktarmıştır. 2000'lerde Almanya'da da bireysel farklılıklara saygı eğitim yaygınlaşmaya başlamış ve çeşitli proje ve uygulamalarla desteklenmiştir

(Gramelt, 2010). Türkiye'de ise KEDV (Kadın Emeğini Değerlendirme Vakfı) toplum kapsamında kültürel çeşitliliği desteklemek, bireysel farklılıklara saygı açısından bilinç geliştirmek ve toplumda var olan ayrımcılığı azaltmaya/kaldırmaya katkı sunma amacı ile 3-6 yaş aralığında bulunan çocuklar için "Erken Çocuklukta Kültürel Çeşitliliğe Saygı" projesi başlatılmıştır. Başlatılan bu proje "Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı" adı ile basılmıştır (KEDV, 2006). Bu projeler bireysel farklılıklara saygı anlamında yapılan ilk çalışmalar olup bu çalışmaya ışık tuttuğu söylenebilir.

Bu çalışmada "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"in okul öncesi dönem çocukların bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerinin incelendiği ve farklılıklara saygı ölçeği aracılığıyla bireysel farklılıklara saygı düzeylerinin deney grubunda bulunan çocuklar üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Simangan (2012) tarafından yapılan çalışmada dört hafta süren eğitim programının sonucunda çocukların kendilerine ve akranlarına karşı farkındalıklarının arttığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Martin, Fabes, Evan ve Wyman (1999) yaşları 41 ila 82 ay arasında değişen 92 erkek ve 92 kız çocuğun oyun oynama konusundaki tercihleri ve farklılıklara yaklaşımı incelendiğinde yaşlarının artmasıyla oyun oynama tercihlerinde çeşitliliğin olduğu sonucu elde edilmiştir. Gonzalez, Steele, Chan, Lim ve Baron (2021) araştırmasında çocuklarda ayrımcılığa uğrayan kişilerin olumlu örneklerle karşılaşması o bireylere ilişkin olumlu çağrışımları kolaylaştırması ve grup geneline karşı oluşan önyargıların azalmasına yönelik etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Ercan (2015)'ın öyküleştirme yöntemiyle verilen eğitimin beş yaşındaki çocukların bireysel farklılıklara saygı kazanımını edinmeleri açısından etkisi incelenmiştir. Bu araştırmada beş yaş çocuklarında altı hafta süren öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim verilmiş ve bu eğitim sonucunda bireysel farklılıklara saygı açısından olumlu açıdan etkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan benzer başka araştırmada öyküleştirme yöntemine dayalı eğitim programının beş yaşındaki çocukların bireysel farklılıklara saygı düzeylerinin deney grubunda bulunan çocuklar üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir (Ercan, 2015). Öğretmenler tarafından okul öncesi dönemde çocukların gelişiminde hikayelerin etkisinin incelendiği Hindistan'da yapılan bir araştırmada hikayelerin okul öncesi çocuklarda dil, biliş, okuryazarlık, sosyo-pragmatik ve farklılıkları fark etme noktasında etkili olduğu vurgulanmıştır (Prasanna,

Anakkathil Anil, Bajaj & Bhat, 2024). Polat ve Özkabak Yıldız (2018), 6-5 yaş çocuklarla aile katılımlı bireysel farklılıklara saygı programı ile ilgili bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada yapılandırmacı yaklaşım temelli 52 etkinlik kullanılarak 14 hafta boyunca etkinlikler yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna oranla farklılıklara saygı toplam puanlarından daha fazla artış gösterdiği elde edilmiştir. Özkabak Yıldız (2018), beş ve altı yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı Farklılıklara Saygı Programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisini incelediği çalışmasında verilerin toplanmasında "farklılıklara saygı ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'nde devam eden 13 deney, 11 kontrol toplam 23 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre hazırlanıp uygulanan aile katılımlı farklılıklara saygı programının etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5-6 yaş grubu çocuğuyla yaratıcı drama eğitiminin farklılıklara saygı kazanımına etkisine bakılan bir diğer çalışmada deney grubu lehine bir sonuç elde edilmiştir (Yıldız, 2019). Yüksek Usta (2019)'nın okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi üzerine yapmış olduğu çalışmasını deneysel desen kullanarak tasarladığı çalışmasını toplam 40 çocukla yürütmüştür. Deney grubu çocukları için hazırlanan "Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı" uygulanmıştır. Veri toplama araçları olarak Sullivan çocuklar için duygusal zekâ ölçeği, Sullivan öğretmenler için duygusal zekâ değerlendirme ölçeği, Sullivan çocuklar için kısa empati ölçeği ve farklılıklara saygı ölçeğini kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre hazırlanan "Okul Öncesi Tarih Coğrafya Eğitim Programı"nın çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine olumlu yönde etki ettiği sonucu elde edilmiştir. Pektaş (2022)'ın 5-6 yaş grubu çocukların öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Uygulanan programın deney grubunda yer alan çocuklar ve velilerinin üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Esentürk (2022)'ün ilkokul öğrencilerine yönelik geliştirilen Farklılıklara Saygı Eğitim Programı'nın öğrencilerin farklılıklara saygı tutumlarına yönelik etkisi incelenen çalışma sonunda deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmalar çalışmanın farklılıklara saygı ölçeğinin alt problemlerine ait sonuçları destekler niteliktedir. Benzer şekilde uyguladığımız çok kültürlü eğitimi destekleyici

etkinliklerin deney grubunda bulunan çocukların toplam puanları, ön test ve son test puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir farklılaşmanın olması yapılan çalışmalarla desteklenmiştir.

Bu çalışmada "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"in okul öncesi dönem çocukların bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerinin incelendiği ve farklı kültürlere bakış öğretmen ölçeği ve farklı kültürlere bakış aile ölçeği aracılığıyla farklı kültürlere ve farklılıklara bakış düzeylerinin deney grubunda bulunan çocuklar üzerinde olumlu ve anlamlı düzeyde etkisinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Farklı kültürleri tanıma ve çok kültürlülük bağlamında yapılan çalışmalara bakıldığında Özkarabacak (2013), aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımı ile hazırlanan farklı kültürleri tanıma programının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisini incelediği araştırmasında verilen eğitimin olumlu yönde etkisinin olduğu sonucunu elde etmiştir. Nguyen (2022) araştırmasında küçük çocukların ön yargı karşıtı resimli kitaplarla etkileşimi ile ilgili çalışmıştır. Bu araştırmasında beyaz ayrıcalığının, cinsiyet normlarının, cinsiyetçiliğin ayrımcılık karşıtı konularda eleştirel tartışmalara nasıl dahil oldukları üzerinde çalışmıştır. Durum çalışması yönteminin kullanıldığı bireysel farklılıklara saygı/ön yargı karşıtı resimli kitapların etkileşimli ve sesli okumaların kullanılması ile gerçekleşmiştir. Uygulamanın çocuklar üzerinde olumlu ve anlamlı yönde olduğu bulgusu elde edilmiştir. Rizzo, Green, Dunham, Bruneau & Rhodes'in 2022 yılında "sosyal normlar ve ırksal eşitsizlikler hakkında inançlar, ırksal ön yargıların erken gelişimindeki varyasyon tahminleri" adlı araştırmalarında altı aylık ve boylamsal bir çalışma şeklinde planlanmıştır. Çalışmanın olumlu yönde olduğu sonucu elde edilmiştir. Çocukların mültecilere karşı tutumlarını değiştirmeyi amaçlayan uzun süreli müdahaleyi değerlendirmek amacıyla Cameron ve arkadaşları (2006) tarafından bir çalışma yürütülmüştür. Çocukların kendi kültürlerine ait olmayan bireylere karşı pozitif tutumlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Perkins ve Mebert'in 2005 yılında okul öncesi dönem çocukları ile çok kültürlü eğitim etkinliğine dair yaptıkları çalışmada, 79 çocukta ırksal uzmanlığın gelişiminde çok kültürlü eğitim programının etkisi incelenmiştir. Sonuç olarak hem çok kültürlü hem de yeni programa dahil olan okul öncesi çocukları diğerlerine oranla daha fazla ırksal bilgiye sahip ve daha az önyargılı tutumlara sahip olduklarına ulaşılmıştır. Karuppiah & Berhelsen 2011'de çalışmalarında çok kültürlü eğitimin kalıcı olması için erken çocukluk döneminde ve okul

çağlarında desteklenmesi gerektiğini savunmuşlardır. Önder ve Polat Unutkan'ın çok kültürlü eğitime bir örnek: Hindistan adlı çalışmalarında 5-6 yaş çocuklarının ülke ve kültürü tanıtan bir eğitim programına dahil ederek programın etkililiği incelenmiştir (Önder & Polat Unutkan, 2006), Mısır'ı kültür ve ülke olarak tanıtan programın 5-6 yaş çocuklarına etkisi (Önder & Polat Unutkan, 2007a), öğretmen yetiştirmede çok kültürlü bir eğitim programı geliştirme (Önder & Polat Unutkan, 2007b) çalışmalarından bazılarıdır. Polat Unutkan'ın 2007 yılında Çin'i bir kültür ve ülke olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtma konusundaki eğitim programının etkisi ve Şentuna (2011)'ın 48-60 aylık okul öncesi eğitim alan çocukların farklı kültürleri tanımalarının dünyada var olan farklı kültürlere karşı bakış açısında yaratacağı farklılıkların incelenmesine ait araştırmasında okul öncesi dönemde geliştirilen ve uygulanan çok kültürlülük bağlamındaki programların olumlu etkilerinin olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda bu sonuçlar, araştırmada elde edilen farklı kültürlere bakış aile ve öğretmen ölçeğinin sonuçlarıyla aynı doğrultuda olduğu ve bu çalışmayı destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Ayrıca bu çalışmada "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinlikler"in okul öncesi dönem çocukların velilerinin görüşlerine etkisini koymayı amaçlamaktadır. Brooker (2005), kültüre duyarlı, bireysel farklılıklara saygıya yönelik eğitimlerin uygulanması noktasında çocuk ve ailenin katılımının önemli olduğunu savunmaktadır (Sagmoen-Siquiera, 2015). Çok kültürlülük bağlamında bireysel farklılıklara ilişkin programların oluşturulması noktasında aileler önemli kaynaklar olmaktadırlar (Barta & Winn, 1996). Okul öncesi dönemde eğitimci olarak başarılı bir eğitim amaçlanıyorsa aile katılımını kapsayan bir eğitim süreci planlanmalıdır (Güleç & Cömert, 2004; Polat Unutkan, 1998). Ailenin okul öncesi eğitim sürecine dahil olabilmesi için programın ailelere aktarılması ve ailelerin katılımının sağlanacağı etkinliklerin planlanması gerekmektedir (Güleç & Cömert, 2004). Aile katılımının uluslararası eğitimde kabul görülen birkaç şeyden biri olduğu, okulla ve öğretmenle iletişim halinde olmayı gerektiren bir süreç olduğu savunulmaktadır (Georgiou, 2007; Coyote, 2011). Aile katılımı bağlamında yapılan araştırmalara bakıldığında Fan ve Chen'in 2001 yılında 25 çalışmanın meta-analizini yaptıkları araştırmalarında anne ve babanın eğitim sürecine katılımı akademik olarak çocuğun başarısını etkileyip etkilemedikleri şeklidedir. Araştırmanın sonucu olarak anne ve babanın eğitim sürecine dahil olmaları akademik açıdan çocuğu olumlu yönde etkilediği şeklindedir.

Ömeroğlu, Yazıcı ve Dere (2003)'nin araştırmasına göre ailenin okul öncesi eğitim sürecine dahil olmasıyla; eğitim için ailenin özendirileceği, eğitim sürecinin daha etkin hale geleceği, çocuğun dil-bilişsel, duyuşsal ve sosyal olarak gelişimlerinin destekleneceği, çocuğun ev ortamının zenginleşeceği, aile çocuğun kendi yaşamında önemli rolünü anlayacağı ve aile çocuğu ev ortamında ne şekilde destekleyeceği yönünde deneyim edineceği bulguları bulunmaktadır. Callahan, Rademacher ve Hildreth (1998)'in çalışmasında risk grubunda bulunan 26 çocuk ve ebeveynlerine yer vermiştir. On hafta boyunca ebeveynler çocukların ev etkinliklerine katılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre bu çocukların akademik anlamda başarılarının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Aydın Kılıç (2023)'ın ayrımcılık karşıtı eğitim programının çocukların bireysel farklılıklara saygı ve empati becerilerine yönelik etkilerinin incelendiği çalışmada ebeveynlerin oyun öğrenme ve uygulamaya katılma, önyargı ve farklılıkları konu alan hikâye kitapları alma, bu kitaplar hakkında bilgi edinmeye istekli olmaları gibi olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Alves (2016) ise çalışmasında çocuklara yönelik bireysel farklılıklara saygıya ait aktivitelerin planlanmasından çocukların ve ailelerin konuya dair fotoğraf ve video aracılığıyla bilgi edinmeye daha istekli olduklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Çocukların bireysel farklılıklara saygı duymama, insanları ayrıştırma, önyargılı davranma gibi davranışların temelinde aile ortamında duydukları sözler, yaşadıkları deneyimler, şahit oldukları davranışlar yoluyla edindikleri düşünüldüğünde çocuğa verilecek bir eğitimin veya uygulanacak müdahale programının etkili olabilmesi için öncelikle ailelerin sahip oldukları önyargılardan arınmaları gerekmektedir. Bu bağlamda yapılan çalışmalar, verilen eğitimler ve çeşitli müdahale programları aracılığıyla ailelerin önyargılarının azalabileceği ve bireysel farklılıklar noktasında farklılıkların oluşabileceğini göstermektedir (Gonzalez, Steele, Chan, Lim & Baron, 2021; Kurdi & Banaji, 2017; Lai, Mariti, Lehr, Cerruti, Shin, Joy-Gaba & Nosek, 2014; Devine, Forscher, Austin & Cox, 2012; Stewart, Latu, Kawakami & Myers, 2009; Kawakami, Dovidio & Van Kamp, 2007). Araştırma kapsamında bakıldığında çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların velilerinin etkinliklere katılımı ve velilerin bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine olumlu yönde etkisi ortaya konmuştur. Bu bağlamda alan yazın incelendiğinde etkinlik ve uygulamalara aile katılımının etkileri gözler önüne serilmiştir. Bu açıdan ele alınan çalışmaların bizim çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde çalışma kapsamında araştırmacılara, eğitimcilere ve ailelere önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1. Araştırmacılar Yönelik Öneriler

Çalışmada 5-6 yaş okul öncesi dönem çocuklarına yönelik etkinlik planları uygulanmıştır. Diğer çalışmalarda farklı yaş grupları çalışma grubuna dahil edilebilir.

Araştırmada deney grubunda bulunan çocukların ve velilerinin uygulama sonrasında olumlu yönde bireysel farklılıklara bakışının arttığı bulgusu elde edilmiştir. Bu kapsamda farklı yöntemlerle çok kültürlü eğitim uygulanabilir.

Bu araştırmada bağımlı değişken olarak bireysel farklılıklara ilişkin görüş, bağımsız değişken olarak da çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklere yer verilmiştir. Çok kültürlülük bağlamında farklı değişkenler için araştırmalar planlanabilir.

Bu araştırma on (10) hafta süren ve 20 etkinlik planı kapsamında uygulanmıştır. Uzun süreli boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada okul öncesi dönem 60 çocuk ve velileri çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Daha çok sayıda çocuğun ve velilerinin dahil olduğu çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada farklılıklara saygı, farklı kültürlere bakış aile, farklı kültürlere ait öğretmen ölçeklerine ve yarı yapılandırılmış veli görüşme formuna yer verilmiştir. Çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar bağlamında çocuklara yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir.

Bu çalışmada veli görüşlerine başvurulmuştur. İlerleyen çalışmalarda çok kültürlülük ve bireysel farklılıklara yönelik daha geniş kapsamlı görüşme formu hazırlanıp uygulanabilir.

5.3.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

Bu çalışma çok kültürlü eğitimi destekleme amacıyla hazırlanan etkinliklerin çocuklar ve veliler üzerinde etkisini ortaya koymuştur. Bu kapsamda eğitimciler etkinlik planı hazırlarken farklılıklara saygı konusunu ele alacak uygulamalar hazırlayıp çocuklara sunabilirler.

Çok kültürlü eğitim kapsamında uygulamalar yürütülürken eğitim modeli ve bu kapsamda kullanılacak içerik ve materyallerin planlanıp okul öncesi çocuklara uygun hale getirilerek sunulabilir.

Sınıf ortamı çok kültürlülüğü yansıtacak şekilde düzenlenip çocukların farklılıklara saygı bilincini geliştirmeye yönelik düzenlenebilir.

Eğitimciler çok kültürlü eğitim ve bireysel farklılıklara saygı noktasında yeterince deneyimli olmayabilir veya yeterli bilgi birikimine sahip olmayabilir. Bu noktada eğitimciler için çok kültürlülük ve bireysel farklılıklara bağlamında eğitimler düzenlenebilir ve bu konular hakkında farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.

Çok kültürlü eğitim kapsamında uygulamalar yapmak isteyen eğitimcilerin yaşanılan toplumun özelliklerini, çocukların özelliklerini ve hassas noktalarını belirleyerek etkinlik planları hazırlamaları etkili bir şekilde yürütülmesi için gerekli olmaktadır.

Aileler, çocukları için çok kültürlülük ve farklılıklara saygı ile ilgili etkinlikler yapabilir. Bu bağlamda farklı çocuk kitapları ve materyallerle desteklenerek eğitimcilerden veya uzmanlardan destek alınabilir.

Ailelere yönelik farklılıklara saygı, farklı kültürleri tanıma konularında eğitimler verilebilir. Verilen eğitim aşamasında ailelerin de sürece aktif katılımını sağlayacak uygulamalar yapılabilir.

Okul öncesi eğitim süreci ile ilgili veliler bilgilendirilebilir, bu dönem çocukların gelişim özelliklerine ait bilgilendirmeler yapılabilir ve farkındalık oluşturulabilir.

5.3.3. Politika Yapıcılarına Yönelik Öneriler

Farklı kültürleri ve bireysel farklılıkları tanıma konularında çalışmaları olan öğretmenlerin meslektaşları ile buluşmalar, eğitimler ve seminerler düzenlenerek bilgilerini ve deneyimlerini aktarabileceği süreçler oluşturulabilir.

Çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar bağlamında yapılan doktora tezleri, yüksek lisans tezleri, projeler vs. Millî Eğitim Bakanlığı'na sunulabilir ve çok kültürlülük ve bireysel farklılıkları baz alan programların ülke genelinde geliştirilebilir ve bu bağlamda komisyonlar oluşturulabilir.

Oluşturulması önerilen bu komisyonların içerisinde üniversitelerin ilgili bölümleri, politika belirleyicileri ve yapıcıları, milli eğitim yetkilileri, kamuda ve özel kurumlarda görev yapan kurum yöneticileri ve öğretmenlerine yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca bu kişilerin "çok kültürlü eğitim politikaları" belirlenerek ulusal bir programın oluşturulması hazırlanabilir.

Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik farklı kültürleri ve bireysel farklılıkları tanıma açısından paket programlar ve kaynaklar sağlanabilir.

Okul öncesi eğitimde sınıfın fiziksel yapısı, sınıf mevcudunun fazla olması ve çok kültürlülük ve bireysel farklılıklar noktasında materyallerin olmaması/az olması çalışmayı güçlendirmiş ve araştırmacı tarafından materyaller üretilip/edinilerek uygulama sürecine dahil edilmiştir. Bu bağlamda fiziksel ortamların desteklenmesi, materyaller noktasında sınıfların desteklenmesi gibi konular dikkate alınarak iyileştirilebilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, M. N. L. Y. & Abdullah, A. C. (2018). Preschool Teachers' Training and Attitudes Towards Multicultural Education in Malaysia. *International Journal of Early Childhood Education and Care, 7*, 1-13.

Aboud, F. E. (1988). *Children And Prejudice.* Oxford: Basil Blackwell.

Aboud, F. E., Tredoux, C., Tropp, L. R., Brown, C. S., Niens, U., Noor, N. M., & Una Global Evaluation Group. (2012). Interventions to Reduce Prejudice and Enhance Inclusion and Respect for Ethnic Differences In Early Childhood: A Systematic Review. *Developmental Review, 32*(4), 307–336. https://doi.org/10.1016/j.dr.2012.05.001

Abourd, F.E. (2003). The Formation of In-Group and Out-Group Prejudice in Young Children: are They Distinct Attitudes?. *Developmental Psychology, 39*(1), 48-60. https://doi.org/10.1037/0012-1649.39.1.48

Agada, J. (1998). Multicultural Education and the Emerging Paradigm: An Essay in Cultural Epistemology. *The Urban Review, 30*(1), 77-95.

Akcaoğlu, M. Ö. (2017). *Çokkültürlü eğitim uygulamasının öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim ile sınıf yönetimi tutum ve yeterliklerine etkisi.* Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Akça, m. Ş. (2024). *İlkokul ve orta okul öğrencilerinin farklılıklara saygı kavramına yönelik algılarının yaşa bağlı olarak incelenmesi.* Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Akdoğan, A. (2004). *Sosyal Değişme ve Din*. İstanbul: Rağbet Yayınları.

Aktın, K., Karakaya, M., Türk, Z. & Aslan, Y. (2015). Okul Öncesi Dönemde Farklı Kültürlerin Öğretimine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4.

Alba, R. D. & Nee, V. (2003). *Remaking the American Mainstream: Assimilation and Contemporary İmmigration*. Cambridge, Mass: Harvard University Press

Alves, I. M. E. (2016). *Teaching Multiculturalism in A Preschool Classroom.* 19.12.2021 tarihinde https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/19165/1/26_06%20-%20In%C3%AAs%20Mendes%20Erse%20Alves-%20Thesis%20Final-Final%20Print.pdf adresinden erişilmiştir.

American Psychological Association (APA). (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists.* 19.12.2021 tarihinde Chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.apa.org%2Fabout%2Fpolicy%2Fmulticultural-guidelines-archived.pdf&clen=327416 adresinden erişilmiştir.

Anık, M. (2011). *Çokkültürlü bir toplumda kimlik algısı: İsveç'te yaşayan Türk göçmenler örneği.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Appadurai, A. (1996). *Modernity Al Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary Teachers' Beliefs About Multicultural Education Practices. *Teachers and teaching*, *24*(5), 465-486.

Aslan, M. & Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, *31*, 729-737.

Aslan, S. (2017). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Çok Kültürlü Eğitim ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(2), 231-253.

Aslan, S. & Aybek, B. (2019). *Uygulama Örnekleriyle Çok Kültürlü Eğitim ve Değerler Eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Ateş, A. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin çokkültürlü eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Aydın Kılıç, Z. N. (2023). *Ayrımcılık karşıtı eğitim programın çocukların farklılıklara saygı ve empati becerilerine etkisinin incelenmesi.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de Çokkültürlü Eğitim Tartışmaları ve Uygulamaları.* Ankara: Nobel Akademik Yay.

Aykut, S. (2019). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitim sorunları: farklılıklara saygı eğitimi odağında okul sosyal hizmeti önerisi.* Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Bahadır, Ö. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim algılarının değerlendirilmesi: Kocaeli örneği.* Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan, 75*(1), 22-28.

Banks, J. A. (2010). Multicultural Education: Characteristics and Goals In J. A. Banks & C. A. M. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (Seventh Edition ed., pp. 3-26). United States of America JohnWiley & Sons.

Banks, J. A. (2013). *Çok Kültürlü Eğitime Giriş*. (H. Aydın, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü Eğitime Giriş.* (Cev. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural Education; Issues and Perspectives* (7th ed.). New Jersey: John Wiley & Sons.

Banks, J. A., Cookson, P., Gay, G., Hawley, W. D., Irvine, J. J., Nieto, S., Schofield, J.W. & Stephan, W. G. (2001). Diversity Within Unity: Essential Principles for Teaching and Learning in a Multicultural Society. *Phi Delta Kappan*, 196-203.

Banks, J.A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in aa Global World. *The Educational Forum,68*(4), 296-305. doi:10.1080/00131720408984645

Barkey, K. (2008). *Empire of Difference: The Ottomans in Comparative Perspective, Cambridge*: Cambridge University Press.

Barry, N. H., & Lechner, J. V. (1995). Preservice Teachers' Attitudes About and Awareness of Multicultural Teaching and Learning. *Teaching and Teacher Education, 11*(2), 149-161.

Barta, J., & Winn, T. (1996). Involving Parents in Creating Anti-Bias Classrooms. *Children Today, 24*(1), 28.

Bartelo, K. A. (2014). *Prekindergarten teachers' multicultural knowledge, skills, and classroom environment*. Doctorate, Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3640697).

Bassok, D., Finch, J.E., Reardon, S.F., & Waldfogel, J. (2016). Socioeconomic Gaps in Early Childhood Experiences: 1998 to 2010. *AREA Open, 2*(3), 1-22. https://doi.org/10.1177/2332858416653924

Bell, C. A., Horn, B. R., & Roxas, K. C. (2007). We Know It's Service, but What are They Learning? Preservice Teachers' Understandings of Diversity. *Equity & Excellence in Education, 40*(2), 123-133.

Benhabib, S. (1999). "Nous" Et "Les Autres": The Politics of Complex Cultural Dialogue in a Global Civilization. *Multicultural questions*, 44-62.

Bennett, C. (2001). Genres of Research in Multicultural Education. *Review of educational research, 71*(2), 171-217.

Berry, J. W. (1999). Intercultural Relations in Plural Societies. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 40*(1), 12-21. Doi:10.1037/h0086823

Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living Successfully in Two Cultures. *International Journal of Intercultural Relations, 29*, 697- 712. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.07.013

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A. & Sam, D. L. (2015). *Kültürlerarası Psikoloji. (3. basımdan çeviri)* (Ceviri Ed: Leman Pınar Tosun) Ankara: Nobel Yayıncılık.

Bhatia, T.K. & Ritchie, W. C. (2004). *The Handbook of Bilingualisim.* Malden: Blackwell Pub.

Billington, R., Strawbridge, S., Greensides, L. & Fitzsimons, A. (2015). *"Kültür"ü Tanımlamak. Sosyoloji (Başlangıç okumaları) içinde. (5. Baskı).* (Ed.: A. Giddens; Çeviren: Günseli Altaylar). İstanbul: Say Yayınları.

Birand, K. (1961). Din Kavramının İncelenmesi Hakkında. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. Ankara: C.XIII

Bisin, A. & Verdier, T. (2000). "Beyond the Melting Pot": Cultural Transmission, Marriage, and The Evolution of Ethnic and Religious Traits. *Quarterly Journal of Economics*, 955-988.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Ob- Jectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Da- vid McKay Company.

Bouillet, D., & Miškeljin, L. (2018). Model for Developing Respect for Diversity at Early and Preschool Age.*Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, *19*(4), 1265-1295, 10.15516/cje.v19i4.2567.

Bozkurt, V. (2007). *Değişen Dünyada Sosyoloji. Temeller, Kavramlar, Kurumlar (2. baskı).* Ankara: Ekin Yayınevi.

Brady, J. S. (2014). *The impact of multicultural education training for preservice teachers.* Doctorate, Walden University, Minnesota

Brajković, S., & Milinović, N. (2015). *Obrazovanje za društvenu pravdu*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište, Korak po korak.

Bredekamp, S. (2016). *Erken Çocukluk Eğitiminde Etkili Uygulamalar.* H.Z. Ġnan ve T. Ġnan (Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University.

Brooker, L. (2005). Learning to be a Child: Cultural Diversity and Early Years Ideology. In N. Yelland (Ed.), *Critical İssues İn Early Childhood Education* (pp. 115-130).

Brophy-Herb, H. E., Lee, R. E., Nievar, M. A. & Stollak, G. (2007). Preschoolers' Social Competence: Relations to Family Characteristics, Teacher Behaviors and Classroom Climate, *Journal of Applied Developmental Psychology, 28* (2), 134-148. Doi: https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.12.004.

Brotman, L. M., Calzada, E., Huang, K. Y., Kingston, S., Dawson- McClure, S., Kamboukos, D., & Petkova, E. (2011). Promoting Effective Parenting Practices and Preventing Child Behavior Problems in School Among Ethnically Diverse Families From Underserved, Urban Communities. *Child Development, 82*(1), 258-276.

Brown, B. (1998). *Unlearning Discrimination In The Early Years.* England: Trentham Books Limited

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.* (11.Basım) Pegem A, Ankara.

Callahan, K., Rademacher, J.A. & Hildreth, B.L. (1998). The Effect of Parent Participation in Strategies to Improve The Homework Performance of Students Who are at Risk. *Remedial and Special Education, 19 (3),* 131-141.

Cameron, L., Rutland, A., Brown, R., & Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes Toward Refugees: Testing Different Models of Extended Contact. *Child Development, 77*(5), 1208–1219. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00929.x

Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi.* Ankara: Pegem Atıf İndeksi.

Cavkaytar, A. (2017). Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Aileler. T. G. Yıldız (Ed.), *Anne- Baba Eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Celia Genishi, A. & Goodwin, A. L. (2012). *Diversities in Early Childhood Education: Rethinking and Doing,* Routledge.

Cherng, H. Y. S., & Davis, L. A. (2019). Multicultural Matters: An Investigation of Key Assumptions of Multicultural Education Reform in Teacher Education. *Journal of Teacher Education, 70*(3), 219-236.

Chiarello, E. (2021). *Taking Action (21st Century Junior Library: Anti-bias Learning: Social Justice in Action).* USA: Cherry Lake.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis Fort He Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cokley, K. & Helm, K. (2007). The Relationship Between African American Enculturation and Racial Identity. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 35*(3), 142-153. Doi: 10.1002/j.2161-1912.2007.tb00056.x

Connolly, P., Smith, A., & Kelly, B. (2002). *Too Young to Notice? The Cultural and Political Awareness of 3-6 Year Olds in Northern Ireland.* Belfast: Community Relations Council.

Connor, W. (1972). Nation-Building or Nation-Destroying? *World politics, 24*(03), 319- 355.

Correa, V. I., Hudson, R. F., & Hayes, M. T. (2004). Preparing Early Childhood Special Educators to Serve Culturally and Linguistically Diverse Children and Families: Can A

Multicultural Education Course Make A Difference?. *Teacher Education and Special Education*, *27*(4), 323-341.

Coyote, C. (2011). *Principal attitudes toward. parental involvement in South Dakota secondary schools.* Unpublished Doctoral Dissertation. University of South Dakota/Educational Administration Adult and Higher Education Program.

Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma Deseni: Nitel, Nicel Ve Karma Yöntem Yaklaşımları,* (Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches). Selçuk Beşir Demir (çev. ed.), Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

CSC. (2002) *Education in China.* https://www.campuschina.org/about_china/education_profile.html adresinden 14.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Curenton, S. M., Rochester, S. E., Sims, J., Ibekwe-Okafor, N., Iruka, I. U., García-Miranda, A. G., & Whittaker, J. (2022). Antiracism Defined as Equitable Sociocultural Interactions in Prekindergarten: Classroom Racial Composition Makes A Difference. *Child Development*, 93, 681-698.

Çapar, M. (2006). *Türkiye'de Eğitim ve "Öteki Türkler".* Ankara: Maki yayınevi.

Çiftçi, İ. & Sucuoğlu, B. (2012) *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi.* (8. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çoban, A. E., Güney Karaman, N. & Doğan, T. (2010). Öğretmen Adaylarının Kültürel Farklılıklara Yönelik Bakış Açılarının Çeşitli Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(1), 125-131

Çötok, N. A. (2010). *Çokkültürlülük, kültürlerarasılık ve entegrasyon tartışmaları bağlamında alman eğitiminde Türk öğrenciler: Bremen örneği.* Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

Dannin, R. (2002). *Black Pilgrimage to Islam*. Oxford; New York: Oxford University Press.

Davies, L. (2010). Eğitim, Barış ve Anlaşmazlık içinde K. Çayır (Ed.), *İstanbul Toplumsal ve Siyasal Çatışmaların Yaşandığı Toplumlarda Uzlaşma Aracı Olarak Eğitimin Rolü Projesi*. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.

Deleire, T. & Kalil, A. (2002). Good Things Come in Threes: Single-Parent Multigenerational Family Structure and Adolescent Adjustment. *Demography,* 39, 393–413. Doi: https://doi.org/10.1353/dem.2002.0016

Demir, S. (2012). Çok Kültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları için Önem Derecesi. *Electronic Turkish Studies, 7*(4), 1453-1475.

Demircioğlu, E. & Özdemir, M. (2014). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *15*(1), 211-232.

Demirdağ, S. (2018). *Öğrenci Çeşitliliği ve Çokkültürlü Eğitim*. Ankara: Nobel Yayınları

Department for Education. (2020). *United Kingtom- England Overview.* https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/united-kingdom-england_en adresinden 13.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Derman-Sparks L. (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children. Washington*. DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L., Edwards, J. O., & National Association for The Education of Young Children. (2010). *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Dessel, A. (2010). Prejudice in Schools: Promotion of an Inclusive Culture and Climate. *Education and Urban Society*, *42* (4), 407-429.

Devine, P. G., Forscher, P. S., Austin, A. J., & Cox, W. T. L. (2012). Long-Term Reduction in Implicit Race Bias: A Prejudice Habit-Breakingintervention. *Journal of Experimental Social Psychology*,*48*(6), 1267-1278. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2012.06.00

Dimici, K. (2021). *Çok kültürlü eğitim uygulamalarıyla desteklenen yabancı dil öğretim programının öğrencilerin farklılıklara saygı, eleştirel düşünme becerisi ve demokrasi anlayışları üzerine etkisi*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ege Üniversitesi, İzmir.

Doğan, İ. (2002). *Sosyoloji, Kavramlar ve Sorunlar*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doytcheva, M. (2013). *Çokkültürlülük.* İstanbul: İletişim.

Duman, M. Z. (2009). *Küreselleşme, kimlik ve çokkültürlülük*. Sözlü bildiri Uluslararası Eğitim Felsefesi Kongresi, Ankara.

Ekinci, Ö. (2019). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin kültürel zekâ düzeyleri ile cokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi.* Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Ekmişoğlu, M. (2007). *Erken çocukluk döneminde farklılıklara saygı kavramı hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi ve farklılıklara saygı ölçeği'nin geçerlik güvenirlik çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Eliade, M. (2003). *Dinsel İnançlar ve Düşünceler Tarihi I.* (Çev. A. Berktay) İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

Engin, G. & Genç, S. Z. (2015). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Çok Kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Örneği). *Route Educational and Social Science Journa, 2*(2), 30-39.

Ercan S. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Erdoğan, İ. (1999). Popüler Kültür: Kültür Alanında Egemenlik ve Mücadele, (Der. N. Güngör), *Popüler Kültür ve İktidar*. Ankara: Vadi Yayınları.

Eren, s. (2015). *Öyküleştirme yöntemine dayalı eğitimin beş yaş çocuklarında farklılıklara saygı kazanımına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Esentürk, E. (2022). *Farklılıklara saygı eğitim programının ilkokul öğrencilerinin farklılıklara saygı ve empatik eğilim düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisan Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Eurydice. (2022a). *Austria Overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/austria_en adresinden 14.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2022b). *Switzerland overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/switzerland en adresinden14.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice. (2022c). *Turkey overview*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/turkey_en adresinden 14.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Farago, F. (2017). *Anti-Bias Classrooms: A Case Study of Two Teachers.* https://scholarworks.sfasu.edu/humansci_facultypubs/1 sayfasından erişilmiştir.

Ford, D. Y. & Moore, J. L. (2004). Creating Culturally Responsive Gifted Education Classrooms: Understanding "Culture" is The First Step. *Gifted Child Today, 27*(4), 34-39. doi: doi.org/10.4219/gct-2004-147

Frazier, J. W., Margai, F. M. ve Tettey-Fio, E. (2003). *Race and Place: Equity İssues in Urban America*. Boulder, Colo.: Westview Press.

Gay, G. (1994). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education.* https://eric.ed.gov/?id=ED378287 adresinden alınmıştır.

Gay, G. (2014). *Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim.* (Cev. Ed. Hasan Aydın). Ankara: Anı Yayıncılık.

Genç, D. (2005). *Çokkültürlülük ve Avrupa toplumlarında göçmen entegrasyonu.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Georgiou, S. N. (2007). Parental Involvement: Beyond Demographics. *International Journal About Parents in Education, 1,* 59-62.

Gezon, L. & Kottak, C. (2016). *Kültür. (2. baskı).* (Cev. Ed. Akile Gürsoy). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Ghasemi, A. & Zhediasl, S. (2012). Normality Tests For Statistical Analysis: A Guide for Non-Statis

Giddens, A. (1985). *The Nation-State and Violence*. Cambridge, UK: Polity Press.

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford, Calif.: Stanford University Press.

Glazer, N. (1998). *We are All Multiculturalists Now.* Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Glazer, N. & Moynihan, D. P. (1970). *Beyond the Melting Pot; the Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians, and Irish of New York City* (2nd ed.). Cambridge: M.I.T. Press.

Gonzalez, A. M., Steele, J. R., Chan, E. F., Lim, S. A., & Baron, A. S. (2021). Developmental Differences in The Malleability of Implicit Racial Bias Following Exposure to Counterstereotypical Exemplars. *Developmental Psychology, 57*(1), 102-113. http://dx.doi.org/10.1037/dev0001128

Gormley, W. T., Phillips, D. A., & Gayer, T. (2008). Preschool Programs Can Boost School Readiness. *Science, 320*, 1723–1724.

Gorski, P. C. (2006). Complicity with Conservatism: The De-Politicizing Of Multicultural and İntercultural Education. *Intercultural Education, 17*(2), 163-177. Doi: 10.1080/14675980600693830

Gorski, P. C., Davis, S. N., & Reiter, A. (2013). An Examination of The (in) Visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, And Other LGBTQ Concerns in US Multicultural Teacher Education Coursework. *Journal of LGBT Youth, 10*(3), 224- 248.

Gramelt K. (2010). *Der Anti-Bias-Ansatz: Zu Konzept Und Praxis Einer Pädagogik Für Den Umgang Mit (Kultureller) Vielfalt.* Springer-Verlag.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (1986). Race, Class, and Gender in Education Research: An Argument for Integrative Analysis. *Review of Educational Research, 56*(2), 195-211.

Guo, K. (2017). Immigrant Children in The Context of Multicultural Early Childhood Education. *Journal of Cultural Diversity, 24*(1), 13-19.

Güçlü, N. (1996). Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12,* 101-110.

Güleç, H. & Cömert D. (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Aile Katılımının Önemi: Öğretmen-Aile-Çocuk ve Kurum. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,C-VI (1),* 131-145.

Gülüm, b. (2021). *Farklılıklara saygı değerinin ortaokul öğrencilerine kazandırılmasında görsel sanatlar eğitiminin etkisi*. Doktora Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.

Günay, Ü. (1998). *Din Sosyolojisi*. İstanbul: İnsan Yayınları.

Güngör, S., Buyruk, H. & Özdemir, Y. (2018). Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğe İlişkin Tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *17*(66), 816-836.

Güven, E. D. (2005). Eğitim Üzerine Yinelenen Eleştiriler, Alternatif Öneriler. *Pivolka, 4*(17), 6-8.

Güvenç, B. (2015a). *İnsan ve Kültür.* İstanbul: Boyut Yayıncılık.

Güvenç, B. (2015b). *Kültürün Abc'si. (7. Baskı).* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hall, J. & Matthews, E. (2008). The Measurement of Progress and The Role of Education. *European Journal Of Education*, *43* (1), 11-22.

Hall, N. S. (1999) *Creative Resources for the Anti-Bias Classroom.* United States of America: Delmar Publishers

Haviland, W. A., Prins, H. E. L., Walrath, D. & McBride, B. (2008). *Kültürel Antropoloji (1. Baskı).* (Çev. İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu). İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Heywood, A. (2013). *Politics*. UK: Palgrave Macmillan.

Hofstede, G., Neuijen, B., Ohayv, D. D. & Sanders, G. (1990). Measuring Organizational Cultures: A Qualitative And Quantitative Study Across Twenty Cases. *Administrative science quarterly*, *35*(2), 286-316. Doi: 10.2307/2393392

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2012). *Eğitim Yönetimi (7. Baskı).* (Cev. Ed: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Huh, H. K., Choi, S. W., & Jun, J. (2015). Relationships Among Multicultural Sensitivity, Multicultural Education Awareness, and Level of Multicultural Education Practice of South Korean Teachers. *KEDI Journal of Educational Policy*, *12*(1), 107-126.

İnan, H. Z. (2014). Okul Öncesi Dönem Çocuklarında Sosyal ve Duygusal Gelişim. B. Akman (Ed.), *Erken çocukluk döneminde gelişim [çok kültürlü bir bakış açısı]* (294-325). Ankara: Nobel.

Jackson, S. A. (2005). *Islam and the Black American*. Cary, NC, USA: Oxford University Press.

Jae-Kyung, Y. (2000). *Early childhood teachers' beliefs and practices regarding multicultural and antibias education*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 9998463).

Joppke, C. (1996). Multiculturalism and Immigration: A comparison of the United States, Germany, and Great Britain. *Theory and society*, *25*(4), 449-500.

Jun, E. J. (2016). Multicultural Education Course Put into Practice. *Multicultural Education Review*, *8*(2), 83-98.

Kallen, H. M. (1996). Democracy Versus the Melting-Pot: A Study of American Nationality. *Theories of ethnicity: A classical reader*, 67-92.

Kanatlı Öztürk, F. (2018). *Çok kültürlü eğitim çerçevesinde hazırlanan etkinliklerle farklılıklara saygı değeri ve araştırma becerisi geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Kanngiesser, P., Rossano, F., Zeidler, H., Haun, D., Tomesello, M. (2019). Children's Respect for Ownership Across Diverse Societies. *Developmental Psychology, 55*(11), 2286–2298. doi: 10.1037/dev0000787

Karakuş, M. (2004). *İlköğretim dördüncü sınıf sosyal bilgiler dersinde proje yaklaşımlı öğretimin öğrencilerin sorun çözme becerilerine tutumlarına akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Kartarı, A. (2016). *Kültür, Farklılık ve İletişim. Kültürlerarası İletişimin Kavramsal Dayanakları.* (2. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.

Karuppiah, N. & Berthelsen, D. C. (2011) Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers in Singapore. *Australasian Journal of Early Childhood, 36 (4),* 38-42.

Kawakami, K., Dovidio, J. F., & Van Kamp, S. (2007). The Impact of Counter Stereotypic Training and Related Correction Processes on The Application of Stereotypes, *Group Processes & Intergroup Relations, 10*(2),139-156. https://doi.org/10.1177/1368430207074725

Kaya, İ. & Aydın, H. (2014). *Çoğulculuk, Çokkültürlü ve Çokdilli Eğitim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kaya, Y. & Söyleme, M. (2014). Öğretmenlerin Çokkültürlülük ve Çokkültürlü Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi: Diyarbakır Örneği. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 128-148.

KEDV. (2006) *Erken Çocuklukta Farklılıklara Saygı Eğitimi El Kitabı.* İstanbul: Derin Yayınları

Kervan, S. (2017). *Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.

Kılıçkaya, A. (2023). *Küçük çocukların yaşlılara ilişkin görüşleri.ve farklılıklara saygı düzeyleri ile ebeveynlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşlı ayrımcılık ve hoşgörü*

eğilim düzeylerini incelenmesi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Kılınç, Z. A. (2017). Çokkültürlülük ve Millet Sistemi. *Pesa Uluslarası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3* (2), 44-55.

Kırkoğlu, F. (2014). *Türkiye'nin çokkültürlü yapısının Avrupa Birliği'ne üyelik sürecindeki etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Kimzan, İ. & Arıkan, A. (2018). Erken Çocukluk Dönemi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (3), 670-686. doi: 10.17679/inuefd.426978

Koçel, T. (2020). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Kongar, E. (2003). *Kültür Üzerine*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kurdi, B. & Banaji, M. R. (2017). Repeated Evaluative Pairings Andevaluative Statements: How Effectively Do They Shift Implicit Attitudes? *Journal of Experimental Psychology: General,146*(2), 194-213. https://doi.org/10.1037/xge0000239

Kutluca, A. Y., & Shpendi Şirin, T. (2024). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çokkültürlülüğün Pedagojik Kavramsallaştırmalarının Yetkinlik Algıları Açısından İncelenmesi: Erken Çocuklukta Çok Kültürlü Eğitim. *Çocuk Gelişiminde Teori ve Uygulama, 4*(1), 1–30. https://doi.org/10.46303.tpicd.2024.1

Küçük, S. (2011). Kültürler Arası Öğrenme Üzerine Bir Kavram-Model Denemesi ve Türkçe Ders Kitapları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR), 29,* 227-260.

Lai, C. K., Marini, M., Lehr, S. A., Cerruti, C., Shin, J. E. L., Joy-Gaba, J. A. & Nosek, B. A. (2014). Reducing implicit racial preferences: I. A comparative investigation of 17 interventions. *Journal of Experimental Psychology: General, 143*, 1765–1785.

Levinson, M. (2009). *Mapping Multicultural Education.* The Oxford Handbook of Philosophy of Education [M 1]. New York: Oxford University Press.

Lucassen, L. (2005). *The Immigrant Threat: The Integration of Old and New Migrants in Western Europe Since 1850*. Urbana: University of Illinois Press.

Mahçupyan, E. (2004). *Türkiye'de Gayrımüslim Cemaatlerin Sorunları ve Vatandaş Olamama Durumu Üzerine.* 27.12.2021 tarihinde http://www.tesev.org.tr/UD_OBJS/PDF/DEMP/EMahcupyanYorum17062004.pdf adresinden erişilmiştir.

Malaguzzi, L. (1993). History, İdeas, and Basic Philosophy. In C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach to Early Childhood Education* (pp. 41-89). Norwood, NJ: Ablex.

Marangoz, G., Aydın, H. & Adıgüzel, T. (2015). Öğretmenlerin Çokkültürlü Eğitime Karşı Algısı. *Turkish Studies Academic Journal, 10(7),* 709-720.

Martin, C. L., & Ruble, D. (2004). Children's Search for Gender Cues: Cognitive Perspectives on Gender Development. *Current Directions in Psychological Science, 13*(2), 67–70. https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00276.x

Martin, C. L., Fabes, R. A., Evan, M. S., & Wyman, H. (1999). Social Cognition on The Playground: Children's Beliefs About Playing with Girls Versus Boys and Their Relations to Sex Segregated Play. *Journal of Social and Personal Relationships, 16,* 751-771.

McNeal, K. (2005). The Influence of A Multicultural Teacher Education Program on Teachers' Multicultural Practices. *Intercultural Education, 16 (4),* 405-419.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195712275243-okuloncesi_egitimprogrami.pdf adresinden 02.01.2023 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx adresinden 02.01.2023 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2014). *Özel Eğitim Kurumları Standartlar Yönergesi.* https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_01/18102309_OZEL_OGRETIM_KURUMLARI_STANDARTLAR_YONERGESI.pdf adresinden 16.07.2024 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Hayat bilgisi dersi öğretim kitabı.* http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=326 adresinden 02.01.2023 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (2024). *Türkiye yüzyılı maarif modeli okul öncesi eğitim programı*. https://planim.com.tr/maarifprogram/ adresinden 09.10.2024 tarihinde alınmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) & UNICEF (2024). *Erken çocukluk eğitimi- okul öncesi eğitim programı.* https://planim.com.tr/erkencocuklukprogram/ adresinden 09.10.2024 tarihinde alınmıştır.

Moss, P. (2012). Principle 6. Diversity and Choice: Conditions for Democracy. A Children in Europe Policy Paper. https://www.fruehe-chancen.de/fileadmin/PDF/Archiv/children_in_europe.en.pdf adresinden erişilmiştir.

Murray, J. (2012). Learning to Live Together: An Exploration and Analysis of Managing Cultural Diversity in Centre-Based Early Childhood Development Programmes. *Intercultural Education, 23*(2), 89-103.

Nesdale, D. (2011). Social Groups and Children's Intergroup Prejudice: Just How İnfluential are Social Group Norms? *Anales de Psicología, 27*(3), 600–610.

Nesdale, D., & Flesser, D. (2001). Social Identity and The Development of Children’s Group Attitudes. *Child Development*, *72*(2), 506-517. https://doi.org/10.1111/1467- 8624.00293

Neuharth-Pritchett, S., Reiff, J. C. & Pearson, C. A. (2001). Through The Eyes of Preservice Teachers: Implications for The Multicultural Journey From Teacher Education. *Journal of Research in Childhood Education, 15*(2), 256-269.

Ng, C.S.M., Chai, W., Chan, S.P. & Chung, K.K.H. (2021). Hong Kong Preschool Teachers' Utilization of Culturally Responsive Teaching to Teach Chinese to Ethnic Minority Students: A Qualitative Exploration. *Asia Pasific Journal of Education*, 1-20.

Nganga, L. (2020). Analyzing Children's Literature For Hidden Bias Helps Preservice Teachers Gain Pedagogical Practices in Critical Multicultural Education. *Journal of Research in Childhood Education, 34*(1), 93-107.

Nguyen, A. (2022). "Children Have The Fairest Things to Say": Young Children's Engagement With Anti-Bias Picture Books. *Early Childhood Education Journal, 50(5),* 743-759.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (3rd ed.).* New York: Longman.

NMAC. (1995). *Multicultural Australia: The Next Steps, Towards and Beyond.* http://www.multiculturalaustralia.edu.au/doc/multadvis_1.pdf adresinden 26.12.2021 tarihinde erişildi

Nutku, U. (2002). İnsanın Kültür Varlığı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *26* (2).

O'Connor, C. & Joffe, H. (2020). Intercoder Reliability in Qualitative Research: Debates and Practical Guidelines. *International Journal of Qualitative Methods,* (19), 1-13. Doi: 10.1177/1609406919899220

O'Grady, E., Hinchion, C., & McNamara, P. M. (2011). The Importance of Respect in Teaching and Learning: Perspectives of Final Year Pre-Service Teachers in A Regional University in Ireland. *European Journal of Teacher Education Aquatic Insects, 34*(4) 501-518. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2011.592978

Ojala, M. (2010). Developing Multicultural Early Childhood Education in A Finnish Context. *International Journal of Child Care and Education Policy, 4 (1),* 13- 22.

Oktay, M. (1996). *Davranış Bilimlerine Giriş*. İstanbul: Der Yayınları.

Olgan, R. (2014). Ebeveynler, Aileler ve Çocuklar: Çok Kültürlü Bakış Açısı. B. Akman (Ed.), *Erken Çocukluk Döneminde Gelişim [Çok Kültürlü Bir Bakış Açısı]* (462-489). Ankara: Nobel.

Oran, B. (2005). *Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Mülkiyet Politikaları ve Gayrımüslimler.* Türkiye'de Azınlık Hakları Sorunu: Vatandaşlık ve Demokrasi Eksenli Bir Yaklaşım, İstanbul.

Ornaghi, V., Conte, E., & Grazzani, I. (2020). Empathy in Toddlers: The Role of Emotion Regulation, Language Ability, and Maternal Emotion Socialization Style. *Frontiers in Psychology*. 11, 1-11.

Ortaylı, İ. (2010). *Tarihin Sınırlarına Yolculuk*. İstanbul: Timas.

Ortaylı, İ. & Akyol, T. (2002). *Osmanlı Mirasından Cumhuriyet Türkiye'sine İlber Ortaylı ile Konuşmalar.* (1. Baskı ed.). Harbiye, İstanbul: Ufuk Kitapları.

Ozankaya, Ö. (1991). *Toplumbilim*. İstanbul: Cem Yayınevi.

Ömeroğlu, E., Yazıcı, Z. & Dere, H. (2003). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ebeveynin Eğitime Katılımı. Müzeyyen Sevinç, (Eds), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar.* İstanbul: Morpa Kültür.

Önder, A. & Polat Unutkan, Ö. (2006). Çok Kültürlü Eğitime Bir Örnek: Hindistan' I 5-6 Yaş Çocuklarına Ülke ve Kültür Olarak Tanıtan Bir Eğitim Programın Etkililiğinin İncelenmesi. *Çanakkale 18 Mart Üniversitesi III. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu.*

Önder, A. & Polat Unutkan, Ö. (2007a). Mısır' I Ülke ve Kültür Olarak 5-6 Yaş Çocuklarına Tanıtan Eğitim Programının Etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15,* 27-35.

Önder, A. & Polat Unutkan, Ö. (2007b). Öğretmen Yetiştirmede Çok Kültürlü Eğitim Programı Geliştirme. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu* (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi işbirliği ile).

Özdemir, M. Ç. & Bingöl, A. S. (2009). *Çok Kültürlü Toplumlarda Vatandaşlık Eğitimi*. Paper presented at the Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi.

Özen, Y. (2014). *Saygı Eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Özer, A. (2009). *AB Sürecinde Türkiye'de Çok Kültürllük ve Vatandaşlık Sorununa Sosyolojik Bir Bakış*. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu, Uşak Üniversitesi.

Özhan, İ. (2006). *Farklılaşmanın özel görünümleri olarak çokkültürlülük ve çokkültürcülük.* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Özkabak Yıldız, T. (2018). *5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, Marmara Üniversitesi.

Özkarabacak, A. B. (2013). *Aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının 60-72 aylık çocukların farklı kültürlere bakış açısına etkisinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Maramara Üniversitesi, İstanbul.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek Kültürel Çeşitlilik ve Siyaset Teorisi.* (Çev. B. Tanrıseven). Ankara: Phoenix Yayınevi.

Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek. Kültürel Çeşitlilik ve Siyasal Teori.* (Cev. Bilge Tanrıseven). Ankara: PhoenixYayınevi.

Park, C. C. (2010). *Teaching and learning about racial and ethnic diversity in early childhood classrooms*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3431658).

Park, S. H. (2016). *Young Childrens Self-Concept Represented İn Old Tale Picture Books*.

Pektaş, D. (2022). *Öykü temelli ve aile katılımlı sosyal duygusal gelişim destek programının çocukların farklılıklara saygı düzeyi ve benlik algısı üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Pelletier, J., ve Brent, J. M. (2002). Parent participation in children‟school readiness: The effects of parental self-efficacy, cultural diversity and teacher strategies. *International Journal of Early Childhood*, *34*(1), 45-60.

Pennsylvania Department of Education [P.D.E.]. (2003). *Introduction: No Child Left Behind*. http://www. pde. state.pa.us/nclb/cwp/view adresinden 10.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Perkins, D. M. ve Mebert, C. J. (2005). Efficacy of multicultural education for preschool children: A domain-specific approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36 (4),* 497.

Phoon, H., Abdullah, M. N. L. Y., & Abdullah, A. C. (2013). Multicultural early childhood education: practices and challenges in Malaysia. *The Australian Educational Researcher*, *40*(5), 615-632.

Polat Unutkan, Ö. (2007). Çin'i ülke ve kültür olarak 5-6 yaş çocuklarına tanıtan eğitim programının etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Dergisi, 26,* 155-162.

Polat, İ. & Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(1), 352-372.

Polat, Ö., & Özkabak Yıldız, T. (2018). 5-6 yaş grubu için geliştirilen aile katılımlı farklılıklara saygı programı'nın çocukların farklılıklara saygı düzeyine etkisinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 14*(4), 389-403. https://doi.org/10.17244/eku.466812

Polat, S. (2009). Öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri. *International Online Journal of Educational Sciences, 1* (1), 154-164.

Polat, S. (2012). Okul müdürlerinin çok kültürlülüğe ilişkin tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42,* 334-343.

Pourdavood, R.G. & Yan, M. (2020). Becoming critical: In-service teachers' perspectives on multicultural education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 19*(2), 112-135.

Prasanna, A., Anakkathil Anil, M., Bajaj, G. & Bhat, J. S. (2024). Öğretmenin okul öncesi çocuk gelişimi sırasında hikayelerin etkisine ilişkin uygulaması ve algısı: Etnik açıdan çeşitli Güney Hindistan şehrinden kesitsel bir çalışma. *Çocuk Dili Öğretimi ve Terapisi, 40*(1), 5-23.https://doi.org/10.1177/02656590241228419

Raabe, T., & Beelmann, A. (2011). Development of ethnic, racial, and national prejudice in childhood and adolescence: A multinational meta-analysis of age differences. *Child Development, 82*(6), 1715-1737. https://doi.org/10.1111/j.1467- 8624.2011.01668.x

Ramsey, P.G. (2018). *Çeşitliliklerin olduğu bir dünyada öğrenme ve öğretim: Çocuklar için çokkültürlü eğitim*. (Yıldız, T.G., çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.

Ravid, R. (1992) *Sullivan-Temple K. Enhancing self-concept development in preschool children.*

Rhoads, R. A. (1995). *Multiculturalism and the community college: a case study of an immigrant education program. Symposium on Organizational Frameworks and Strategies for Multicultural Campuses*. Annual Meeting of the American Educational Researchers Associations: San Francisco, CA.

Rizzo, M. T., Green, E. R., Dunham, Y., Bruneau, E., & Rhodes, M. (2022). Beliefs about social norms and racial inequalities predict variation in the early development of racial bias. *Developmental Science, 25*, 1-15. https://doi.org/10.1111/desc.13170

Robinson, K.H., & Jones Díaz, C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. London: Open University.

Ross, A. (1995). *Children In An Economic World.* Buckingham: Open University Press

Sagmoen-Siqueira, S. N. (2015). *Documentation within the Anti-Bias Approach: A case study exploring family and practitioners' perceptions and experiences*. Master's Thesis, Technological University, Dublin.

Ross, S. M. (2004). Introduction to Probability and Statistics for Engineers and Scientists. Elsevier Academic Press, San Diego, California.

Said, E. W. (1993). *Culture and Imperialism* (1st ed.). New York: Knopf: Distributed by Random House.

Said, E. W. & Viswanathan, G. (2001). *Power, politics, and culture: interviews with Edward W. Said* (1st ed.). New York: Pantheon Books.

Samuels, V. J. (1994). *Teacher beliefs and classroom practices regarding a curriculum that is multicultural and antibias*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 9518440).

Sangay, L. (1998). Education rights for tibetans in tibet and india. In j.d. montgomery (ed.), *Human rights: positive policies in asia and the pacific rim*. Hollis: Hollis Publishing Company.

Sargut, S. (2001). *Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim*. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Scharf, A. (2018). *Critical Practices for Anti-Bias Education*. Alabama: Teaching Tolerance.

Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : Théorie, mesures et applications [Basic human values : Theory, measurement, and applications]. *Revue française de sociologie, 42*, 249-288.

Sezer, G. O. & Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: uludağ üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 550-560.

Simangan, K. P. (2012). *The effect of implementing culturally relevant and anti-bias activities with young children in a preschool classroom*, Master's Thesis, University of Washington, Washington.

Sleeter, C. E. (1996). Multicultural education as a social movement. *Theory Into Practice, 35*(4), 239–247. http://www.jstor.org/stable/1477248.

Spencer, T. (2022). Using children's literature to advance antiracist early childhood teaching and learning. *Issues in Teacher Education, 31*(2). 9-31.

State Ethnic Affairs Commission of PRC. (2014). *The state council the people's republic of china.* http://english.www.gov.cn/state_council/2014/08/23/content_281474983035926.htm adresinden 14.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Stern, C. M. (2000). *Talkin to Your Child about Hatred and Prejudice.* United States of America: The National PTA Magazine. <http://www.adl.org/issue_education/hateprejudice/Prejudice1.asp>25/12/06

Stewart, T. L., Latu, I. M., Kawakami, K., & Myers, A. C. (2009). Considerthe situation: Reducing automatic stereotyping through situational attri-bution training. *Journal of Experimental Social Psychology, 46*(1), 221-225. https://doi.org/10.1016/j.jesp.2009.09.004

Sue, D. W., Arrendondo, P. & McDavis, R. J. (1992). *Multicultural counseling competencie sandstandards: a call to professionals.* 19.12.2021 tarihinde www.aca.org adresinden erişilmiştir.

Sundquist, E. J. (2006). *Empire and Slavery in American Literature, 1820-1865*. Jackson: University Press of Mississippi.

Süğümlü, ü. (2013). Avustralya İngilizce öğretim programı (2012). H. Yaman (ed.). *Dünyada Anadil Öğretimi: Program İncelemeleri.* Ankara: pegem.

Şentuna, A. B. (2011). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların farklı kültürleri tanımalarının, dünyadaki farklı kültürlere karşı bakış açılarında yaratacağı farkların incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Şişman, M. (2014). *Örgütler ve Kültürler. (4. baskı).* Ankara:Pegem Akademi.

Tarım, Ş. D. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının çokdilli eğitim üzerine görüşleri. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 11*(2). 589-609.

Taşdelen, H. M. (2015). *Siyaset Sosyolojisi.* İstanbul: Kocav Yayınları.

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

Terzi, A. R. (2000). *Örgüt Kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

The Chronicle of Higher Education. (2011). *The rewiev.* https://www.chronicle.com/the-chronicle-review adresinden 13.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

The World Factbook-CIA. (2022). *Population growth rate*. https://www.cia.gov/the-world-factbook/countries/united-kingdom/ adresinden 13.01.2022 tarihinde erişilmiştir.

Thomas, D. C. & Inkson K. C. (2017). *Cultural intelligence: surviving and thriving in the global village. (Third Edition).* Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers, Inc.

Tift, L. A. (2017). *Anti-bias work on self-ıdentity in a primary montessori classroom*, Masters of Arts in Education Action Research Papers. 238. http://sophia.stkate.edu/maed/238

Topçubaşı, t. (2015). *Farklılıklara saygı eğitim programının öğrencilerin farklılıklara saygı düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

Tortop, H. S. (2014). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli ve çok kültürlü eğitime ilişkin tutumları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (UYAD), 2*(2). 16-26.

Troyna, B. & R. Hatcher. (1991) *Racism in children's lives. a study of mailnly white primary school.* London: Routledge in Association With the National Children's Bureau.

Turaşlı, N. K. (2012). Okul öncesi dönemde kültürlerarası eğitim ve farklı kültürlerle ilgili etkinlikler. E. A. Acar & G. Karadeniz (Eds.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış* (91-102). Ankara: Özgünkök.

Tutkun Ö. F., Aksoyalp Y (2010). 21. Yüzyılda eğitimde program geliştirmede yönelim kavram ve anlayışlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*, 156–166.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türkçe Sözlük.* Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

UNICEF, United Nations Committee on the Rights of the Child and the Bernard van Leer Foundation (2005). *A Guide to General Comment 7: Implementing Child Rights in Early Childhood.* United Nations Children's Fund (UNICEF). The Hague, The Netherlands: Bernard van Leer Foundation.

Üner E. (211). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi.* Yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi.

Üner, E. (2011). *Okul öncesi eğitim programındaki 36-72 aylık çocuklara farklılıklara saygı eğitimi kazandırmanın öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi, Erciyes.

Ünlü, İ. & Örten H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*, 287-302.

Vandenbroeck, M. (2012). Evidence-Based Practice, Professionalism and Respect for Diversity: A Tense Relation. *Asia-Pacific Journal of Research in Early Childhood Education, 6*(1), 1-20.

Vittrup, B. (2016). Early childhood teachers' approaches to multicultural education & perceived barriers to disseminating anti-bias messages. *Multicultural Education, 23*, 37-41.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University.

Walters, N (2007). *A study of the influence of selected demographic variables on the perceptions of teachers regarding success of students in kindergarten*. Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations &Theses Global. (Order No: 3317519).

Wise, A. & Velayutham, S. (2009). *Everyday multiculturalism*: Palgrave Macmillan Basingstoke.

Wulf, C. (2015). *Tarihsel Kültürel Antropoloji. (2. Baskı).* (Çev. Özgür Dünya Sarısoy). Ankara: Dipnot Yayınları.

Yalkın, S. (2012). Erken çocukluk yıllarında önyargısız eğitim. E. A. Acar ve G. Karadeniz (Eds.), *Erken çocukluk dönemine derinlemesine bir bakış* (76-90). Ankara: Özgünkök.

Yelland, N., Lee, L., O'Rourke, M., & Harrison, C. (2008). *Rethinking learning in early childhood education.* Milton Keynes: Open University, McGraw-Hill Education.

Yenlin Miranda, L. (2008). *Beliefs and practices of anti-bias curriculum in early childhood settings.* Doctoral Thesis, Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (Order No: 3340733).

Yıldırım, S., & Muyo Yıldırım, M. (2019). Investigation of classroom applications for multicultural education in terms of various variables. *Prizren Social Science Journal, 3*(1), 38-49.

Yıldız, A. (2024). *Okul öncesi çocuklarının farklılıklara saygı ve empati düzeyleri ile farklı kültürlere bakış arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa, Uludağ Üniversitesi.

Yıldız, H. (2019). *Yaratıcı drama yöntemi ile verilen eğitimin 5-6 yaş grubu çocukların farklılıklara saygı kazanımına etkisi.* Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Yılmaz, V. (2015). Engellilerin eğitime erişiminde kamusal sosyal destek programlarının önemi. In K. Çayır, M. Soran, ve M. Ergün (Eds.), *Engellilik ve ayrımcılık eğitimciler için temel metinler ve örnek dersler* (81-92). istanbul: Karekök.

Yüksek Usta, S. (2019). *Okul öncesi tarih coğrafya eğitim programının çocukların duygusal zekâ ve farklılıklara saygı düzeylerine etkisi.* Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Zain, A., Basir, J. M., & Mustafa, M. C. (2020). Malaysian preschool children global readiness in diversity and multiculturalism knowledge. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *9*(4), 164–175.

Zarate, G. (2011). *Handbook of multilingualism and multiculturalism*. Paris: Archives contemporaines.

Zozakiewicz, C., & Rodriguez, A. J. (2007). Using sociotransformative constructivism to create multicultural and gender-inclusive classrooms an intervention project for teacher professional development. *Educational Policy, 21*(2), 397-425.

Zuckerman, P. (2002). *Din Sosyolojisine Giriş*. (Çev. İ. Çapçıoğlu & H. Aydınalp) Ankara: Birleşik Kitabevi Yayınları.

EKLER

EK-1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların ve Velilerin Bireysel Farklılıklara İlişkin Görüşlerine Etkisi" adıyla, 2023 Eylül- 2023 Aralık tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: "***Çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların ve velilerin bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisi***"nin araştırılması ve aydınlatılması bu araştırmanın temel amacıdır.

Araştırma Uygulaması: Farklılıklara saygı ölçeği aracılığıyladır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Dilan KENANOĞLU

İletişim Bilgileri :

Velisi bulunduğum okul öncesi çocuğu .....……'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz*).

..../...../.....

EK-2: Katılım Kabul Formu

Sayın Katılımcımız;

Katılacağınız bu çalışma, "Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların ve Velilerin Bireysel Farklılıklara İlişkin Görüşlerine Etkisi" adıyla, Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU danışmanlığında Dilan KENANOĞLU tarafından 2023 Eylül- 2023 Aralık tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: "***Çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların ve velilerin bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisi***"nin araştırılması ve aydınlatılması bu araştırmanın temel amacıdır.

Araştırmanın Nedeni: Doktora tez çalışması için veri toplamak

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Diyarbakır ili Eğil ilçesi MEB'e bağlı anasınıfları

Araştırma Uygulaması: Yarı Yapılandırılmış Görüşme

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Dilan KENANOĞLU

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

…./…../……

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:

EK-3. Kişisel Bilgi Formu

Sayın Anne ve Babalar,

Bu kişisel bilgi formu, Trakya Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU'nun danışmanlığında yürüttüğüm ***"Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların ve Velilerin Bireysel Farklılıklara İlişkin Görüşlerine Etkisi"*** konulu doktora tezine bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır.

Araştırma sonucunda sağlıklı bilgilerin elde edilmesi sizin vereceğiniz cevapların samimiyetine bağlıdır. Lütfen ***"Kişisel Bilgi Formu"***nda yer alan tüm soruları cevaplamaya çalışınız. Araştırma sonucunda elde edilecek bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizlilik ilkesine uyulacaktır.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür eder, saygılar sunarım.

Dilan KENANOĞLU

Trakya Üniversitesi

Doktora Tez Öğrencisi

Danışman: Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

Çocuğun Cinsiyeti

( ) Kız ( ) Erkek

Çocuğun Yaşı

( )5

( )6

Çocuğun Kardeş Sayısı

( ) Kardeşi Yok

() Bir

()2

() 3 ve Daha Fazla

Annenin Yaşı

( ) 21-25

( ) 26-30

( ) 31-35

( ) 36-40

( ) 41 Ve Üzeri

Babanın Yaşı

( ) 21-25

( ) 26-30

( ) 31-35

( ) 36-40

( ) 41 Ve Üzeri

Annenin Öğrenim Durumu:

() Okuma Yazma Bilmiyor

( ) İlköğretim

( ) Lise

( ) Ön Lisans

( ) Lisans

( ) Yüksek Lisans

( ) Doktora

Babanın Öğrenim Durumu

() Okuma Yazma Bilmiyor

( ) İlköğretim

( ) Lise

( ) Ön Lisans

( ) Lisans

( ) Yüksek Lisans

( ) Doktora

Evde Yaşayan Toplam Birey Sayısı

( ) 3

( ) 4

( ) 5

( ) 6 Ve Üzeri

Çocuğun Okul Öncesi Kuruma Devam Etme Süresi

( ) 1yıldan Az

( ) 1 Yıl

( ) 2 Yıl

( ) 3 Yıl Ve Üzeri

Annenin Mesleği:

Babanın Mesleği:

EK-4. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 30.03.2023-430307

T.C.
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı

Sayı : E-29563864-050.03.04-430307 30.03.2023
Konu : Kararlar

Sayın Prof. Dr. Yeşim FAZLIOĞLU

Danışmanlığını yaptığınız, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Okul Öncesi Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Dilan KENANOĞLU tarafından, Trakya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.03.2023 tarihli toplantısında alınan 03/03 numaralı kararı ile uygun görülmüştür.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Prof. Dr. Ayhan GENÇLER
Başkan

Ek:Etik Kurul Kararı

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Kodu :BSD8BRZD8J Pin Kodu :82082 Belge Takip Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/trakya-universitesi-ebys
Adres : Trakya Üniversitesi Rektörlüğü Balkan Yerleşkesi 22030 Edirne
Telefon : 2842234004 Faks : 2842234203
e-Posta:ozelkalem@trakya.edu.tr Web:http://www.trakya.edu.tr/
Bilgi için : Ceyda DURSUN
Unvanı : Sekreter

EK-5. Araştırma İzni

T.C.
DİYARBAKIR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-30769799-44-85826252 02.10.2023
Konu : Araştırma İzni (Dilan KENANOĞLU)

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 20.09.2023 tarih ve 508836 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Doktora programı öğrencisi Dilan KENANOĞLU'nun **"Çok Kültürlü Eğitimi Destekleyici Etkinliklerin Okul Öncesi Dönem Çocukların ve Velilerin Bireysel Farklılıklara İlişkin Görüşlerine Etkisi"** konulu araştırma çalışmasını İlimize bağlı Eğil ilçesinde bulunan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında eğitim görmekte olan çocuklara ve velilerine uygulama talebi 02.10.2023 tarih ve 85778549 sayılı müdürlük onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Mehmet BULUT
Müdür a.
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Müdürlük Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : şehitlik mah. mehmet akif ersoy cad. eski eğitim fakültesi yenişehir diyarbakır
Telefon No : 0 (412) 322 22 36
E-Posta: arge21@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Neriman K.
Unvan : Memur
İnternet Adresi: Faks:4123222100
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden f4ab-f0c8-31ef-86f6-f52d kodu ile teyit edilebilir.

EK-6. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

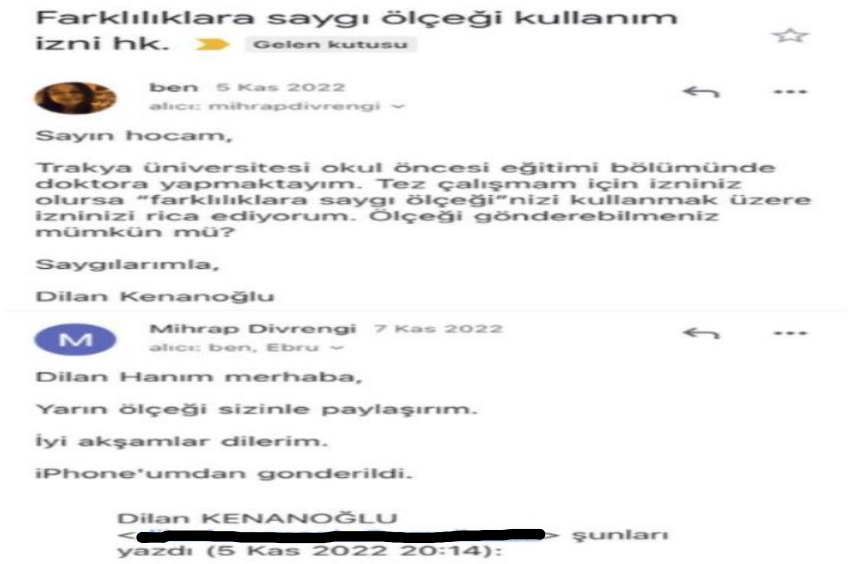
ÇOK KÜLTÜRLÜ EĞİTİMİ DESTEKLEYİCİ ETKİNLİKLERİN OKUL ÖNCESİ DÖNEM ÇOCUKLARIN VE VELİLERİN BİREYSEL FARKLILIKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE ETKİSİ

VELİ GÖRÜŞME SORULARI

1. Çok kültürlülüğü nasıl tanımlarsınız?

*Çok kültürlü eğitimi destekleyici etkinliklerin okul öncesi dönem çocukların ve velilerin bireysel farklılıklara ilişkin görüşlerine etkisini ortaya koymak amacıyla hazırlanmış bulunan veli görüşme sorularının birinci sorusuna yer verilmiştir.

EK-7. Farklılıklara Saygı Ölçek İzni



Farklılıklara saygı ölçeği kullanım izni hk. Gelen kutusu

ben 5 Kas 2022
alıcı: mihrapdivrengi

Sayın hocam,

Trakya üniversitesi okul öncesi eğitimi bölümünde doktora yapmaktayım. Tez çalışmam için izniniz olursa "farklılıklara saygı ölçeği"nizi kullanmak üzere izninizi rica ediyorum. Ölçeği gönderebilmeniz mümkün mü?

Saygılarımla,

Dilan Kenanoğlu

M Mihrap Divrengi 7 Kas 2022
alıcı: ben, Ebru

Dilan Hanım merhaba,

Yarın ölçeği sizinle paylaşırım.

İyi akşamlar dilerim.

iPhone'umdan gonderildi.

Dilan KENANOĞLU
<[redacted]> şunları yazdı (5 Kas 2022 20:14):

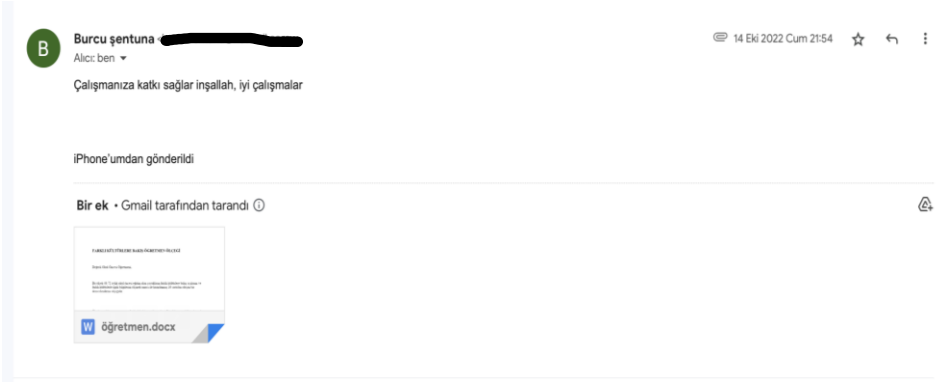
EK-8. Farklılıklara Saygı Ölçeği

"Farklılıklara Saygı Ölçeği" **Erken Çocukluk Dönemi (5-6 Yaş Grubu)**

Açıklama

Aşağıda Erken Çocukluk Dönemi çocuklarının "**Farklılıklara Saygı**" kavramına yönelik fikirlerini almak amacı ile hazırlanmış 30 adet sorudan oluşan bir **derecelendirme ölçeği** yer almaktadır. 5 soru "**cinsiyet**", 9 soru "**aile-sosyal yaşam**", 8 soru "**engel**" ve 8 soru "**farklı kültürel geçmiş**" durumlarına yöneliktir.

EK-9. Farklı Kültürlere Bakış Aile ve Öğretmen Ölçeği İzni



EK-10. Farklı Kültürlere Bakış Aile ve Öğretmen Ölçeği

	Aşağıdaki ifadelerin karşısına size en uygun olan ifadeyi seçerek (X) işareti koyunuz.	Yapar	Bazen Yapar	Yapmaz
1	Kendi ülkesine ait kültürel özellikleri söyler.			

EK-11. Etkinlik Planı Örneği

ETKİNLİK: MAVİ KURTLAR KENTİ
(FARKLILIĞA GENEL BAKIŞ)

ETKİNLİĞİN ÇEŞİDİ: BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ TÜRKÇE-DİL, OYUN, SANAT, HAREKET, DRAMA BÜYÜK GRUP ETKİNLİĞİ

KAZANIM VE GÖSTERGELER	
BİLİŞSEL GELİŞİM **Kazanım 2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.** Göstergeleri: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler. Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar. Gerçek durumu inceler. Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır. **Kazanım 4. Nesneleri sayar.** Göstergeleri: İleriye/geriye doğru birer birer ritmik sayar. Sıra bildiren sayıyı söyler. 10'a kadar olan sayılar içerisinde bir sayıdan önce ve sonra gelen sayıyı söyler. **Kazanım 5. Nesne veya varlıkları gözlemler.** Göstergeleri: Nesne/varlığın rengini söyler.	**MOTOR GELİŞİMİ** **Kazanım 4. Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.** Göstergeleri: Nesneleri yeni şekiller oluşturacak biçimde bir araya getirir. Değişik malzemeler kullanarak resim yapar.
DİL GELİŞİMİ **Kazanım 7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.**	**SOSYAL DUYGUSAL GELİŞİM** **Kazanım 3. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.** Göstergeleri: Duygu, düşünce ve hayallerini özgün yollarla ifade eder. Nesneleri

Göstergeleri: Sözel yönergeleri yerine getirir.

Kazanım 8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.

Göstergeleri: Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Kazanım 10. Görsel materyalleri okur.

Göstergeleri: Görsel materyalleri inceler. Görsel materyalleri açıklar.

Görsel materyallerle ilgili sorular sorar. Görsel materyallerle ilgili sorulara cevap verir. Görsel materyalleri kullanarak olay, öykü gibi kompozisyonlar oluşturur.

alışılmışın dışında kullanır. Özgün özellikler taşıyan ürünler oluşturur.

Kazanım 8. Farklılıklara saygı gösterir.

Göstergeleri: Kendisinin farklı özellikleri olduğunu söyler. İnsanların farklı özellikleri olduğunu söyler. Etkinliklerde farklı özellikteki çocuklarla birlikte yer alır.

Kazanım 15. Kendine güvenir.
Göstergeleri: Grup önünde kendini ifade eder.

ÖĞRENME SÜRECİ

MATERYALLER	**AİLE KATILIMI**
• "Mavi kurtlar kenti" adlı hikâye kitabı • Kurt kalıbı, farklı çeşitte boyalar	• Aile bireylerinin hangi işlerde usta oldukları hakkında konuşulur. • Aile bireyleri sürekli yaptıkları ama değiştirmek istedikleri durumlar hakkında sohbet eder.
SÖZCÜKLER-KAVRAMLAR	**DEĞERLENDİRME**
• Mavi, kırmızı, sarı • Kurt, farklı renk	• Sizce neden kurtların hepsi maviydi? • Sizce herkes aynı saatte uyuyup aynı saatte uyanabilir mi? • Sen olsan Mavi Kurtlar kentinde neyi değiştirmek isterdin?

EK-12. Etkinlik Görselleri

İşaret Dili





Günaydın



Merhaba





Nasılsın?





Anne



Teşekkürler



İyi



Dur



Kedi



(Köpek)

Süper Gözlükler





Kukla Çalışması















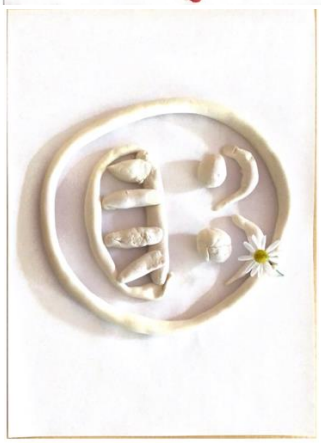


Etkinlik: Petunyanın gizemi









Dünya çocukları





Gaga sanatı





Etkinliğin adı: Mavi kurtlar kenti



İnsanlar hakkında bildiğim her şey

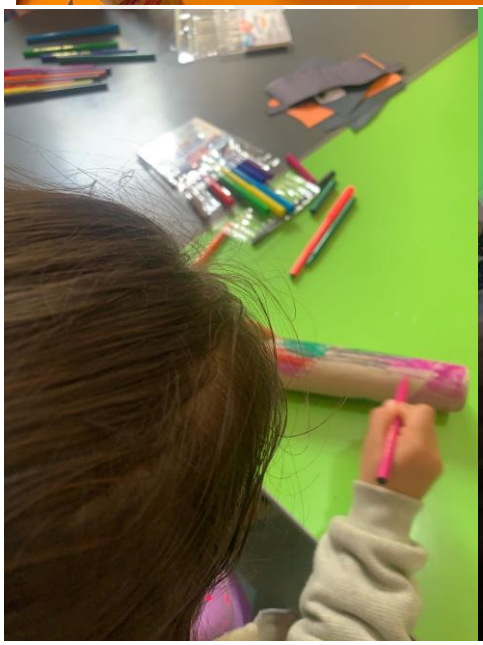






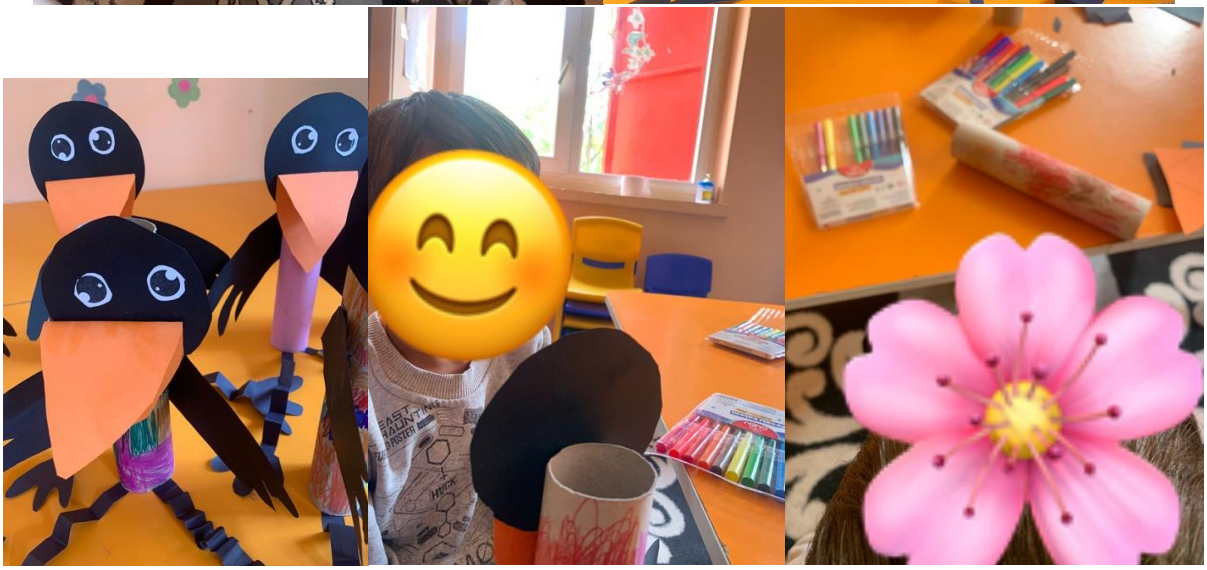
Pembe karga









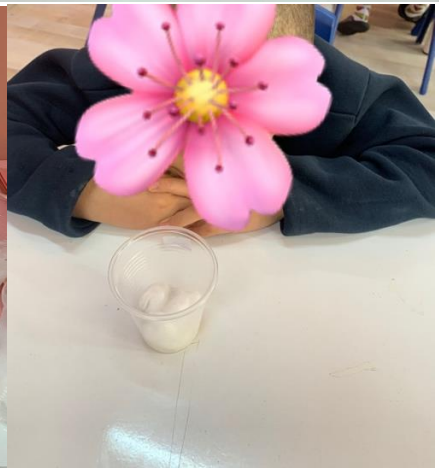
Farklı ama aynı



Fasulye deneyi





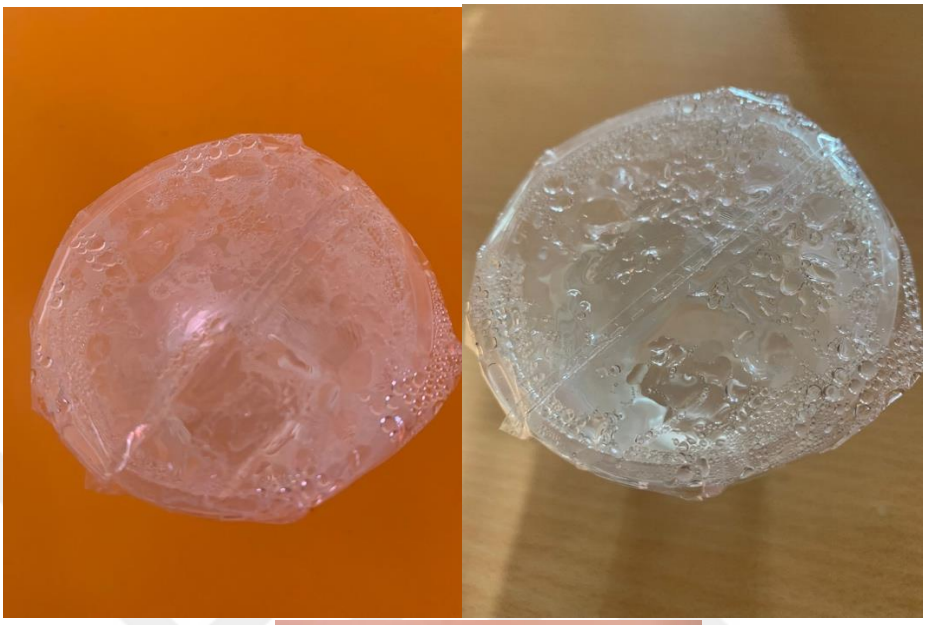









Yağmur deneyi (en güzel dansım)

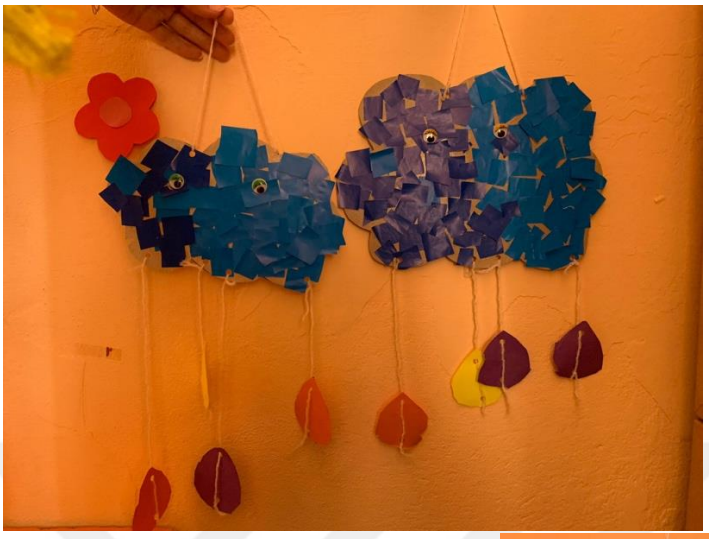








Yağmur Adam













Uçurtma















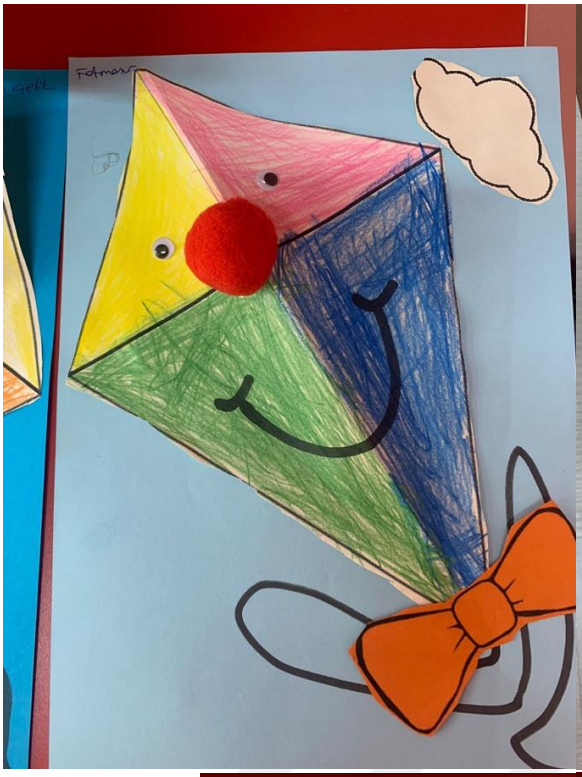


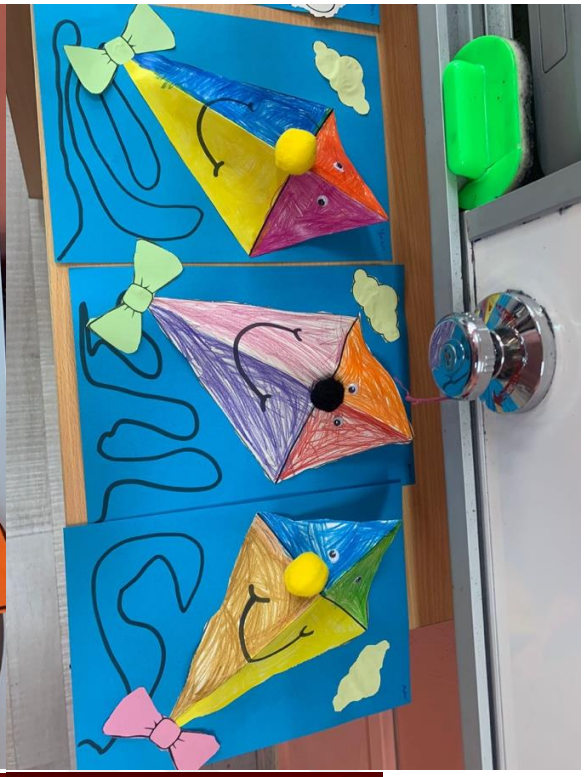
















Seslerin perisi ışık





Duyuların gizemi



Martı kadar beyaz



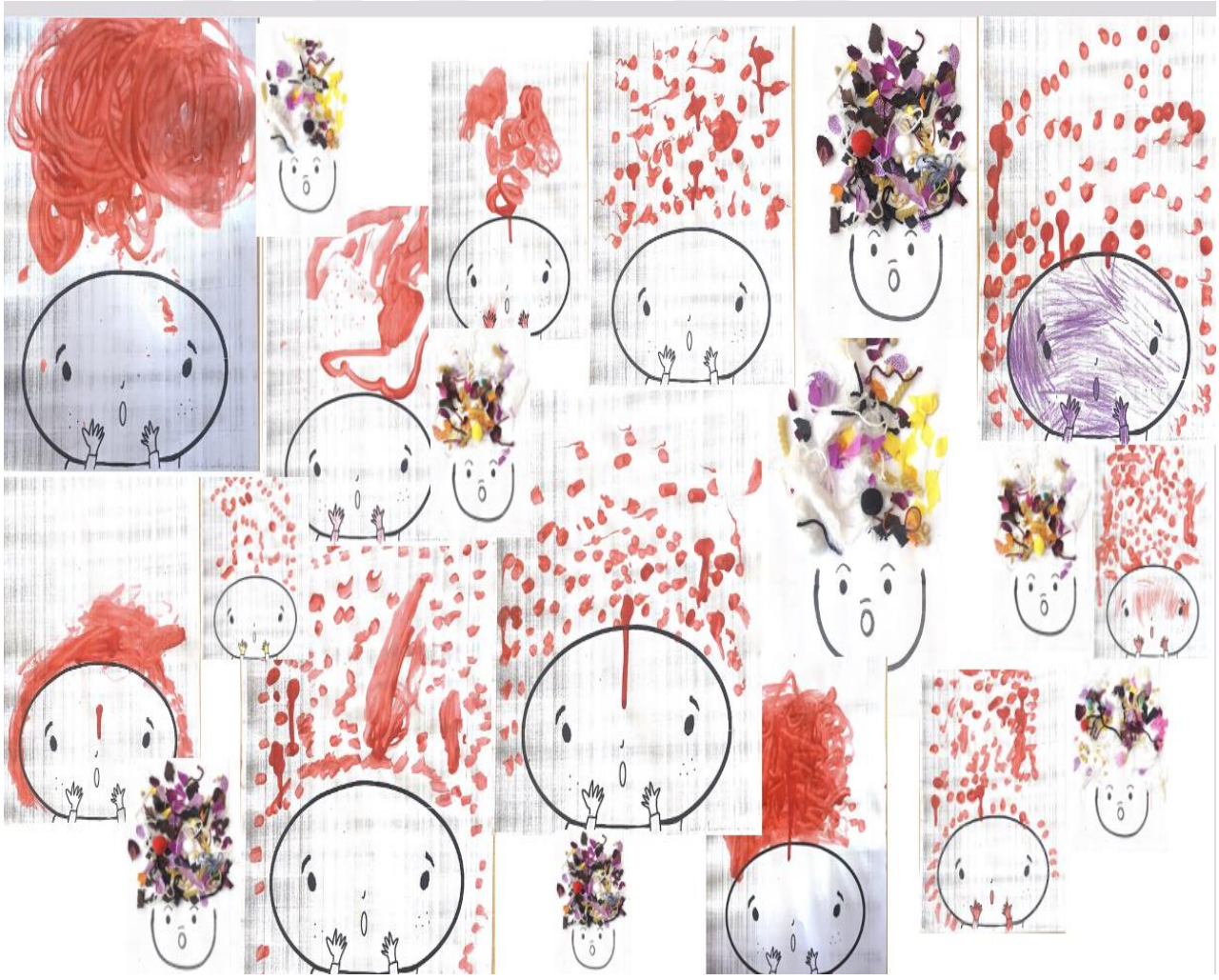




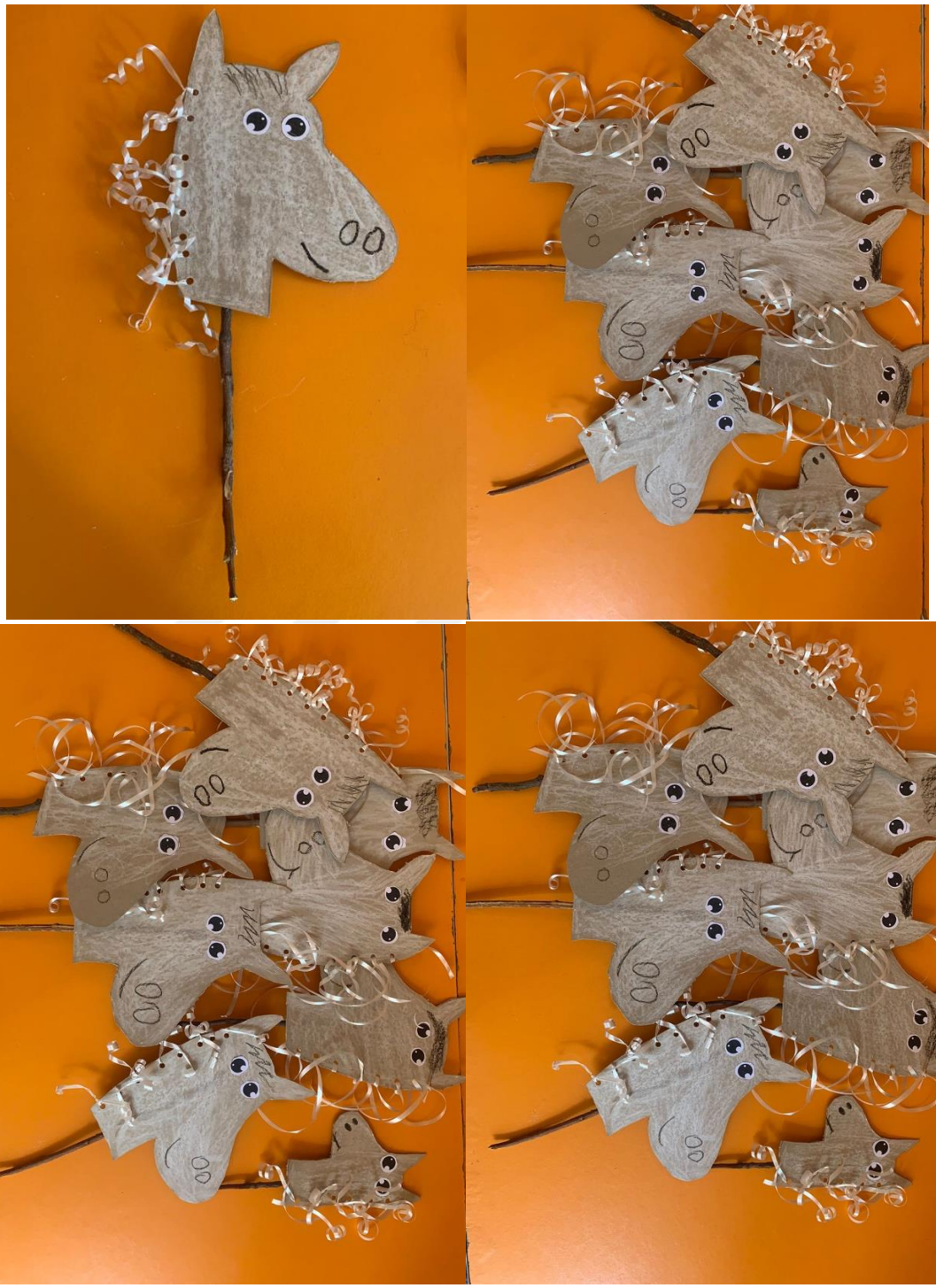




Mercanın kırmızı saçları



Benim atım farklı



Körebe













EK-13. Etkinlik Uygulama Tarihi, Etkinliğin İsmi, Teması ve Etkinlik Çeşidi

Etkinlik Uygulama Tarihi	*Etkinliğin İsmi*	*Teması*	*Etkinlik Çeşidi*
17.10.2023	Mavi Kurtlar Kenti	Farklılığa Genel Bakış	Bütünleştirilmiş Türkçe, Oyun, Sanat, Hareket ve Sağlık, Drama Büyük Grup Etkinliği
19.10.2023	Pembe Karga Yumurtadan Çıkıyor	Fiziksel Farklılık-Engellilik	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
24.10.2023	Farklı Görünen Arkadaşlara Nasıl Davranmalıyız?	Fiziksel Farklılık-Mizaç	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
26.10.2023	Benim Atım Farklı	Mizaç	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
31.10.2023	Farklı Ama Aynı	Engellilik-Ortopedik	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
02.10.2023	Duyuların Gizemi	Engellilik-Görme	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Müzik, Oyun
07.11.2023	En Güzel Dansım	Engellilik-İşitme	Bütünleştirilmiş Türkçe, Müzik, Oyun
09.11.2023	Ben Hangi Alanda Yetenekliyim?	Öğrenme Stilleri Farklılığı	Türkçe
21.11.2023	Nerede Yaşıyorum?	Gelenek-Görenek ve Yaşam Tarzı	Türkçe
23.11.2023	Saçlarım Nasıl?	Fiziksel Farklılıklar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
28.11.2023	Farklılıklar, Farklılıklarımız	Farklılığa Genel Bakış	Türkçe

30.11.2023	Prensesten Mucit Olur Mu?	Kalıp Yargılar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Deney
05.12.2023	Martı Kadar Beyaz	Fiziksel Farklılık-Albino	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Drama
07.12.2023	Beni Olduğum Gibi Kabul Et!	Mizaç-Fiziksel Farklılıklar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
12.12.2023	Ben Farklı Öğreniyorum	Mizaç-Fiziksel Farklılıklar	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat Büyük Grup Etkinliği
14.12.2023	Gaga Sanatı	Fiziksel Farklılık-Zayıflık	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
19.12.2023	Ben Doktor Oldum	Toplumsal Cinsiyet Algısı)	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Drama
21.12.2023	Süper Gözlükler	Kalıp Yargılar-Fiziksel Özellikler-Farklı Olma	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
26.12.2023	Uçurtma Yapıyoruz	Engellilik-Ortopedik	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat
28.12.2023	Bana Öyle Bakma!	Farklılığa Genel Bakış	Bütünleştirilmiş Türkçe, Sanat, Drama